

HỒ NGỌC ĐẠI

TÂM LÍ HỌC DẠY HỌC



NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

HỒ NGỌC ĐẠI

TÂM LÍ HỌC DẠY HỌC

TÁI BẢN

(*Tài liệu tham khảo cho sinh viên các trường ĐHSP và giáo viên các cấp*)

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI - 2000

Chịu trách nhiệm xuất bản :

Giám đốc NGUYỄN VĂN THỎA
Tổng biên tập NGUYỄN THIỆN GIÁP

Biên tập và sửa bài : ĐINH VĂN VANG

Trình bày bìa : NGỌC ANH

TÂM LÍ HỌC DẠY HỌC

Mã số : 02.73.ĐH2000-746.2000

In 1500 bản, tại Công ty in Thống kê và SXBB Huế

Số xuất bản : 54/746/CXB. Số trích ngang 172 KH/XB

In xong và nộp lưu chiểu tháng 10/2000.

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
Lời giới thiệu	5
Thay lời nói đầu	7

NHẬP ĐỀ

§1. Phương pháp thử và sai	11
§2. Trường hành động	15
§3. Quy trình công nghệ trong giáo dục	20
§4. Nghề sứ phạm	24
§5. Bộ đồ nghề của thầy giáo	29

Chương I HOẠT ĐỘNG

§6. Lịch sử	35
§7. Cấu trúc chung của hoạt động	38
§8. Mối liên hệ bên trong của hoạt động	47
§9. Quá trình vận động bên trong của hoạt động	52
§10. Sự chuyển hóa từ hoạt động sang hoạt động khác – Các kiểu hoạt động	63
§11. Hoạt động chủ đạo	74

Chương II. VỀ PHƯƠNG THỨC PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ EM

I. Về chiến lược giáo dục	79
§12. Hai thái độ chiến lược đối với quá trình phát triển của trẻ em	79
§13. Nguyên lí phát triển của duy vật biện chứng trong giáo dục	88

§14. Nhà trường là nơi trẻ em đang sống và đang phát triển ...	93
§15. Trẻ em là trẻ em	97
§16. Chủ động tổ chức quá trình phát triển của trẻ em	103
II. Về phương pháp nhà trường	107
§17. Một sự hiểu lầm dai dẳng.....	107
§18. Sửa sai thế nào đây?	111
§19. Chiếc van an toàn trong giáo dục.....	118
§20. Sự thỏa hiệp cần thiết	124
III. Về nội dung giảng dạy	132
§21. Đúng... một nửa	132
§22. Thật... một nửa.....	138
§23. Mon men ngoài rìa	147
§24. Quen nết mất rồi.....	159
§25. Viên đạn nhân đạo.....	175

Chương III. KỸ THUẬT GIẢNG DẠY

I. Các tiền đề chung	186
§26. Nói lại cũng không thừa	186
§27. Trước bước ngoặt 6 tuổi	193
§28. Từ bước ngoặt 6 tuổi	204
II. Về hoạt động học tập	215
§29. Đối tượng của hoạt động học tập	215
§30. Nhiệm vụ học tập.....	226
§31. Phương tiện học tập.....	241
§32. Đặc điểm chung của các hành động học tập.....	255
§33. Hệ thống thao tác trong hoạt động học tập.....	269
III. Về quy trình công nghệ trong giảng dạy	280
§34. Môn học.....	280
§35. Bài học	290

LỜI GIỚI THIỆU

Mấy chục năm gần đây trong lĩnh vực giáo dục trong nước và trên thế giới đã tiến hành nhiều công trình nghiên cứu nhằm cải tiến, hoàn thiện nội dung và phương pháp giáo dục, hoặc đổi mới toàn bộ nội dung và phương pháp giáo dục.

Nền giáo dục cổ truyền ra đời trên cơ sở nền sản xuất nông nghiệp lạc hậu, phân tán, nhỏ bé. Nó coi học sinh là một đối tượng chịu sự tác động giáo dục một cách thụ động, vì vậy phương pháp giáo dục đặc trưng của nó là thuyết lí, áp đặt một chiều; thầy (người lớn, bề trên) nói, học trò ghi nhớ. Nền giáo dục cổ truyền coi nội dung giáo dục là cái đã có sẵn, tĩnh tại, không liên hệ gì với nhau. Những tri thức mà nó truyền thụ cho học sinh hay còn ở mức độ hình thức, kinh nghiệm chủ nghĩa và do đó phương pháp tư duy mà nó rèn luyện cho học sinh là phương pháp tư duy siêu hình, trên cơ sở lôgic hình thức.

Những khuyết điểm nói trên của nền giáo dục cổ truyền đã thúc đẩy tác giả cuốn sách này cũng như nhiều nhà nghiên cứu ở trong nước và nước ngoài tìm tòi một nội dung giáo dục mới, một phương pháp giáo dục mới dựa trên cơ sở triết học Marx - Lenin và lôgic biện chứng.

Tác phẩm này là kết quả nghiên cứu mười lăm năm của tác giả khi làm luận án Phó tiến sĩ rồi luận án Tiến sĩ Tâm lí học ở Liên Xô và ở trường thực nghiệm Giảng Võ Hà Nội hiện nay.

Tư tưởng giáo dục (dạy học) cơ bản của tác giả là: Thầy giáo (người lớn nói chung) tổ chức - Học sinh hoạt động để lĩnh hội (chiếm lĩnh) nền văn hoá loài người. Tư tưởng này được tác giả diễn đạt dưới công thức $A \rightarrow a$, trong đó A là hệ thống các khoa học, \rightarrow là quy trình công nghệ mà học sinh thực hiện, còn a là sản phẩm giáo dục mà nhà trường trả lại cho xã hội theo đơn đặt hàng của xã hội, a là năng lực, là đạo đức, là nhân cách của học sinh, do chính học sinh tự tạo ra trong quá trình thực hiện quy trình công nghệ \rightarrow . Như vậy, nền giáo dục mới xem trẻ em không phải là một đối tượng chịu sự tác động của giáo dục một cách thụ động, mà là một chủ thể hoạt động để tự sinh ra mình, trẻ em hoạt động để tự tạo ra sản phẩm giáo dục, để trở thành cá thể người, một thành viên của xã hội có thể sống và hoạt động có kết quả trong xã hội hiện đại.

Điểm mới và cũng là cống hiến của tác giả đối với khoa học giáo dục là tác giả đã chọn lọc được A (hệ thống khoa học, hay hệ thống các khoa học) và xây dựng được quy trình công nghệ để tổ chức trẻ em thi công.

Toàn bộ nội dung cuốn sách này là công thức $A \rightarrow a$. Tác giả đã trình bày nó một cách có cơ sở lý luận (triết học Marx - Lenin, lôgic biện chứng) chặt chẽ và có cơ sở thực nghiệm rõ ràng. Lối hành văn của tác giả lưu loát, đời chở bay bướm và châm biếm nhẹ nhàng giúp bạn đọc dễ nắm được nội dung cuốn sách. Chúng tôi hi vọng rằng khi đọc xong cuốn sách bạn đọc sẽ hiểu thêm một quan điểm giáo dục mới, một phương pháp giáo dục mới tuy hiện nay chưa được áp dụng rộng rãi trong trường phổ thông, nhưng tương lai của nó có nhiều hứa hẹn. Nhà xuất bản cũng như tác giả mong nhận được những ý kiến nhận xét của bạn đọc về các vấn đề lí luận và quan điểm giáo dục để bổ sung, sửa chữa cho lần xuất bản sau.

NHÀ XUẤT BẢN

THAY LỜI NÓI ĐẦU

Sách không phải là Kinh thánh. Mà Kinh thánh cũng mỗi thời một khác¹, huống hồ những sách viết cho người đời về chuyện đời của họ: không hẳn mọi điều đều đúng hoặc vĩnh viễn đúng. Trong sách chỉ có những điều như thế. Còn *Như thế* là như thế nào thì tùy người đọc: tùy thời đại, hệ tư tưởng, tùy trình độ văn hoá cá nhân, kể cả cái (gu) rất riêng tư của mỗi người.

Một quyển sách được mọi người chấp nhận ngay thì hoặc rất vĩ đại, hoặc hết sức tầm thường. Quyển sách trong tay bạn không mong được hưởng một ưu tiên ngoại lệ nào, mà còn phải phô phang một hạnh phúc thường tình: bản thân tác giả có chấp nhận nó không?

Vâng, hãy có lấy 1 đĩa ! Rồi mới dám hy vọng có thêm người thứ 2 (một độc giả). Mà đĩa có người thứ 2, thì mấy ai khiêm nhường đến mức không còn ao ước có thêm người thứ 3 – bụng dạ người đời bao giờ cũng thòm thèm một chút gì đó hơn nữa, rồi hơn nữa nữa ! Đã được người thứ 3 chấp nhận, còn mong có thêm người thứ 4. Rồi 5, sáu, bảy, tám. Rồi mười. Rồi trăm, nghìn...

¹ Ví dụ: trong *Cựu Ước*, Moise phán: “Mắt đèn mắt, răng đèn răng” (Xuất Eđiptô 21: 24; Levi 24:20; Phục truyền 19:21). Ba lần Moise hô hào trả thù. Còn trong *Tân Ước*, Jesus lấy sự nhẫn nhục làm đầu: “Nếu ai và mả bên phải người, hãy đưa mả bên kia cho họ và lui” (Mathias, 5: 10).

Hơn nửa thế kỷ qua, kể từ khi Đảng ta ra đời, lịch sử nước ta là lịch sử một cuộc cách mạng chưa hề có. Cuộc cách mạng luôn luôn gặp thách thức và chấp nhận thách thức mà không có lời giải cho sẵn. Mỗi thế hệ tự tìm lấy nó từ trong cuộc đấu quyết liệt một có một không.

Xưa nay giáo dục là vùng “đất thánh” cho các lực lượng đang nô súng vào nhau. Mỗi bên đều tìm thấy ở đó chỗ rút lui cuối cùng, một khi bị nung thế. Thế mà nay...

Trong lý luận không được phép nhượng bộ, dù chỉ nửa li. Mặt trận lí luận sẽ từ chỗ nung “nửa li” ấy. Thường thường thế hệ sau bao giờ cũng “cứu lấy” các *vật liệu* mà lịch sử đã chế tạo ra, nhờ đó mà cho những “sai lầm lí luận” vẫn giữ được một giá trị lịch sử. Mọi nền triết học (khoa học) có trước thường bị cái ra đời sau coi là “sai lầm”. Ấy là theo cách nói “dễ hiểu”. Nhưng thực ra, mọi sự sai lầm nghiêm túc ấy đều đã từng đúng với tư cách là các chân lí lịch sử, và vì vậy là những “sai lầm vĩ đại”.

*

* *

Vấn đề xây dựng một *nền giáo dục mới, phù hợp với giai đoạn cách mạng mới*, là một vấn đề thực tiễn, bằng những tổ chức thực tiễn và được thực hiện một cách thực tiễn. Nhưng ở trình độ hiện đại, đó là một thực tiễn *tự giác*, một thực tiễn vươn tới lí luận^(*). Lần đầu tiên, lịch sử thực hiện sự thống

^(*) K.Marx: *Góp phần phê phán triết học pháp quyền của Hegel*. ST, Hà Nội 1977, tr. 22.

nhất lí luận - thực tiễn trên cơ sở thực tiễn, dưới sự chỉ đạo của lí luận.

Trong tính tự phát của nó, thực tiễn cũng đã biết tự mở lối cho mình con đường đi lên, “bát chấp kinh thánh”. Trong những bước đầu tiên, dù chỉ xuất hiện lè tè, nhưng không đến nỗi hiếm trong ngành giáo dục, ví dụ, các *đơn vị tiên tiến*. Rất đáng tiếc, các đơn vị ấy không được nhìn nhận như *chính họ*. Lẽ ra phải *bắt đầu từ họ*, như từ *cơ sở*, thì người ta lại dùng họ để minh họa như một ví dụ. Họ xứng đáng được coi như *giai đoạn đầu* của một quá trình phát triển, thì lại bị coi là kết quả cuối cùng dưới hình thức tổng kết.

Không thể lai tạo lí luận, nhưng phải chăng có thể nhẹ tay hơn về thực tiễn ? Không ! Sự nhẫn nhượng chỉ là một *cách thắng*, là một cách cương bức mang cái vẻ êm dịu giả dối và tạm thời. Nhẫn nhượng để thắng, là cách cù xử chủ động. Thực chất là thế này: bắt cứ thế hệ nào trước tiên cũng phải giữ lại những thành tựu đã đạt được do thế hệ trước tạo ra. Trên cơ sở ấy và chỉ có thể trên *cơ sở thực tiễn* ấy mới có thể tiếp tục quá trình phát triển, tức là hoặc đưa cái hiện có đi đến giới hạn lôgic của nó, hoặc tạo ra một cái mới. Rút cục, cần phải xác định tại *một thời điểm lịch sử* nhất định, thì thực hiện sự phát triển *theo cách nào* là chủ yếu. Mà dù cách nào cũng đều phải có nhẫn nhượng, nghĩa là phải căn cứ vào thực lực tình hình thực tiễn theo xu hướng sẽ có.

Hệ thống macxit là một hệ thống nghiêm túc về lí luận và thực tiễn của nó. Không thể bằng phép tương tự đem nó so với một hệ thống khác. Không thể dùng cách hiểu hệ thống khác để

hiểu nó. Không thể dùng thực tiễn của hệ thống khác để minh hoạ cho nó.

Giáo dục cũng có hệ thống của nó. Bản thân nền giáo dục cổ truyền là một hệ thống và với nghĩa ấy nó chặt chẽ. Như vậy, không thể tháo lắp, thay thế riêng lẻ một số yếu tố của nó (như giáo dục học, tâm lí học sư phạm, lí luận giáo dục, lí luận dạy học, phương pháp giảng dạy bộ môn, v.v.). Nếu cần thay đổi, phải thay đổi *toàn bộ hệ thống*.

Cần phải có một hệ thống mới.

*

* * *

Tác giả quyển sách này không phải một cá nhân mà là một hệ thống quan điểm, phản ánh những điều kiện lịch sử mới. Những quan điểm ấy là... *Như thế*.

Có lúc tác giả đưa thẳng đến người đọc nguyên cả “viên thuốc đắng để trần”, mặc cho kỹ thuật tân được hiện đại thừa sức bọc đường bên ngoài. Ấy chỉ vì kính trọng người đọc như người lớn. Họ cần sự hiệu nghiệm hơn. Chỉ vì một “chút hơn” ấy họ chịu nuốt viên thuốc đắng.

Mời bạn xem và xét những vấn đề ... như thế

Tác giả

NHẬP ĐỀ

Mỗi nghề được xác định bởi sản phẩm riêng của nó và phương pháp⁽¹⁾ làm ra sản phẩm ấy. Theo Marx cái đặc trưng cho mỗi thời đại chính là phương pháp⁽¹⁾ làm ra sản phẩm. Phương pháp là thước đo trình độ thực tế đã đạt được của lĩnh vực ấy.

Trong giáo dục, có thể kể ra nhiều phương pháp khác nhau. Trước hết, có thể chia ra hai loại: phương pháp truyền tay và phương pháp nhà trường. Nhưng đến lượt nó, phương pháp nhà trường cũng có thể chia làm hai trình độ xét theo khả năng điều khiển được quá trình giáo dục: phương pháp *thử và sai* đặc trưng bởi sự mò mẫm may rủi và phương pháp điều khiển quá trình theo một kế hoạch từ trước.

§1. PHƯƠNG PHÁP THỬ VÀ SAI

1. Phương pháp thử và sai bản chất là *mò mẫm*. Xin bạn nhớ hiểu lầm: chỉ là mò mẫm về *cách định hướng*, chứ không phải mò mẫm về mục đích của hành động đang được thực hiện.

⁽¹⁾ Xem K.Marx. *Tư bản*, q. 1.1 II ST 1975, tr 318.

Phương pháp định hướng bằng *thứ và sai* là chung nhất, được hình thành sớm nhất và thông dụng đến mức có thể dùng trong tất cả các lĩnh vực, ở mọi lứa tuổi, trên mọi trình độ phát triển.

Thí nghiệm 1. Dựa cho đối tượng thực nghiệm một trang giấy có vẽ một đường. Yêu cầu *nhắm mắt vẽ lặp lại* đường đó (vẽ đè lên).

Kết quả trong số rất nhiều đường được vẽ rất ít đường trùng khít với đường đã cho (khi hành động được thực hiện đúng). Đó là một may mắn rất hiếm. Nói chung, những đường vẽ chỉ xung quanh đường đã cho.

Bình luận. Điều này cho ta biết: 1) Mẫu của hành động được xác định, ngay từ đầu quá trình. Chủ thể đã phải hành động theo mẫu ấy. 2) Kết quả đạt được chỉ xê dịch xung quanh mẫu đã cho. Sở dĩ như vậy không phải vì chủ thể không có khả năng hành động đúng mà vì hành động không được tổ chức một cách chính xác. Sự phân biệt này rất quan trọng trong giáo dục. Trên thực tế, trẻ em có khả năng vẽ đúng đường đã cho, nếu mở mắt. Nói cách khác, tùy theo cách tổ chức quá trình giáo dục của thầy mà học sinh có khả năng vươn đến kết quả tối ưu do phương pháp ấy quy định.

Thí nghiệm 2. Lặp lại thí nghiệm 1: Nếu vừa gấp trường hợp *vẽ đúng nhất*, yêu cầu học sinh vẽ lại lần nữa đúng y như thế.

Lần này đối tượng thực nghiệm *không thể tin chắc* đạt được kết quả như lần trước.

Bình luận. Điều này chứng tỏ: a) Phương pháp thử và sai chỉ cho những kết quả *may mắn*, vượt ra khỏi khả năng điều khiển hành động. Mặc dù, trên thực tế, không bao giờ có thể đạt đến kết quả tuyệt đối, nhưng về bản chất khả năng ấy là *có thực*. Sự chênh lệch giữa khả năng thực có (hay có thể có) một cách tiềm tàng và sự thực hiện khả năng ấy trên thực tế, chỉ nói lên trình độ người giáo dục, tuyệt nhiên không thể nói đến sự hạn chế về năng lực của trẻ em; bởi vì cả hai kết quả vẽ đúng và sai *cùng một* phương thức hành động và không hề nói lên sự sai khác về năng lực thực hiện. b) Dù vẽ đến bao nhiêu lần, mỗi lần đều phải *làm lại từ đầu*, chứ không thể tận dụng được một kết quả của lần trước, cho nên người ta chỉ có thể nói về kết quả của hành động sau khi đã thực hiện, chứ không thể cầm chắc ngay từ đầu. Giả thử những lần vẽ đúng mang số thứ tự 7, 12, 18 thì những lần vẽ số 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20... không khác nhau về độ chính xác cũng như về độ tin tưởng trước vào kết quả và *khoảng cách giữa các lần đúng không được xác định*. c) Người ta chỉ hy vọng (cầu may) vào kết quả đúng, khi những điều kiện thực hiện hành động vẫn *giữ nguyên* từ đầu đến cuối, trong tất cả các lần, một cách tuyệt đối. Nếu có chút nào thay đổi, thì vẫn không làm thay đổi tính chất cơ bản của điều kiện. Ví dụ: thay tờ giấy khác, vẽ nét khác, lê ra vẽ theo chiều ngang, thì bây giờ vẽ theo chiều dọc, v.v. Duy có điều kiện *cơ bản* là “nhắm mắt vẽ” thì vẫn giữ nguyên. Vậy, điều kiện cơ bản là mối quan hệ giữa đối tượng hành động với chủ thể hành động. d) Điều kiện cơ bản ấy liên quan mật thiết với phương thức hành động và trình độ điều khiển hành động^(*).

^(*) P.Ia. Galperin còn thu hẹp hơn nữa, khu lại trong *phân định hướng* của hành động và chỉ ở trong phần đó thôi. Theo ông, kết quả của hành động phụ thuộc vào khả năng định hướng hành động ấy, còn bản thân hành động ông coi như một cái gì đã có của ai đó, *chứ không phải của tâm lý học*.

Phương pháp thử và sai không phải thuần tuý chủ quan. Nó bị quy định một cách khách quan (nét vẽ cho trước buộc chủ thể phải hành động “dựa” vào nó). Chỉ có điều, những yếu tố tạo nên điều kiện khách quan ấy vốn có thực, tồn tại một cách khách quan, nhưng chủ thể hành động không thấy ra. Sự mờ măm thử và sai chỉ là cách thức mà chủ thể đưa hành động chủ quan của mình khép vào những điều kiện khách quan ấy, cho phù hợp với nó, chứ không phải ngược lại. Do đó, một khi có đủ những điều kiện khách quan phanh phui ra mỗi quan hệ hiện thực giữa chủ thể hành động (học sinh) và đối tượng hành động (nét vẽ đã cho trên giấy) rồi tổ chức được quá trình hành động theo một “quy trình công nghệ”, thì *ngay từ đầu* có khả năng hành động đúng.

Phương pháp thử và sai trong trường hợp có sự biến động của các điều kiện hành động.

Ở đây, ta xét trường hợp *đối tượng* hành động với tư cách là điều kiện, chứ không phải với tư cách là *nguyên gác kích thích*, nghĩa là những đối tượng ấy không “ấn nút” để cho cơ chế hành động “chạy”. Nói cách khác, chủ thể vẫn “đứng đong” với các điều kiện ấy, chừng nào không bị một mục đích khác làm cho hành động khởi động.

*Thí nghiệm 3 (của Kohler)*¹¹

Cho con khỉ vào trong cái chuồng bằng các khung sắt dọc. Trong chuồng có chiếc gác đủ dài để khỉ được quả chuối để ở ngoài chuồng, ngoài tầm với của khỉ.

¹¹ Kohler, nhà tâm lý học Đức, sinh ngày 21 tháng 1 năm 1887, một trong những người sáng lập ra tâm lý học Gestalt, rất nổi tiếng vào những năm 20.

Mục đích của hành động; khỉ với láy chuối.

Quá trình đó được mô tả như sau:

Giai đoạn 1. Khi vội vàng giải ngay bài toán bằng phương pháp thử và sai. Nhiều lần cố hết sức đưa tay với láy quả chuối, nhưng đều không tới (không giải được).

Giai đoạn 2. Khi ngồi yên, nhìn đi nhìn lại xung quanh, quan sát “trường hành động”: phát hiện ra mối liên hệ giữa khoảng cách và chiếc gậy

Giai đoạn 3. Tìm ra lời giải: cầm láy gậy, khêu quả chuối lại gần, rồi bỏ gậy, với láy chuối. Lời giải này đã có tính chất *hợp lý*, tức là chủ thể không thể chỉ dùng những cơ chế có sẵn và cũng không tự hạn chế mình bằng những cơ chế đó. Ở đây, chủ thể “phát hiện” ra mối quan hệ khách quan giữa các đối tượng cùng tồn tại trong trường hành động và mối quan hệ giữa các đối tượng ấy với bản thân mình (với tư cách chủ thể của hành động). Những mối quan hệ này lúc đầu tuy có sẵn, nhưng cơ hồ như do chủ thể xác lập nên trong quá trình hành động. Điều đó nói lên rằng cơ chế hành động ở đây có tính chất *cá thể* không đơn thuần thử và sai mù quáng, mà đã làm sống dậy lôgic tiềm tàng của trường hành động.

§2. TRƯỜNG HÀNH ĐỘNG

1. Để bảo đảm sự tồn tại, dù chỉ ở trình độ động vật, cá thể cần đến ba loại *hành vi* thuộc ba lĩnh vực khác nhau: a) ở bên trong cơ thể, chỉ liên quan đến các mối *quan hệ bên trong* của các yếu tố tham gia vào hành vi đó (như hoạt động của các cơ

quan nội tạng); b) hành vi trong môi quan hệ giữa chủ thể với thế giới bên ngoài, trước hết là những hành vi *thích ứng* được thực hiện bằng *cơ chế tự động*, đáp ứng ngay những điều kiện bên ngoài, và c) những hành vi không có sẵn cơ chế thích nghi.

Với hai loại hành vi đầu tiên, tâm lí học không có khả năng và cũng không cần can thiệp, vì sự can thiệp ấy có hại hơn lợi. Do đó, lĩnh vực cuối cùng xem ra có thể là lĩnh vực riêng cho tâm lí học. Muốn vậy, ở đây có hai vấn đề cần phải làm rõ:

Thứ nhất, có những cơ chế *có sẵn* (như những phản xạ có điều kiện của hoạt động thần kinh cao cấp) có thể phục vụ nổi những nhiệm vụ mới, tức là đáp ứng những kích thích mới trong những điều kiện mới.

Thứ hai, nếu trong điều kiện mới này, các cơ chế có sẵn trở nên bất lực, vô hiệu hoặc thậm chí có hại thì nói chung về nguyên tắc, cần phải tạo ra *cơ chế mới*. Quá trình phát triển, về bản chất, được thực hiện bởi những quá trình hình thành những cơ chế mới.

Trong quá trình phát triển về sau, những cơ chế mới trở thành “cũ”, coi như *có sẵn* và lúc đó chúng ta trở về trường hợp thứ nhất. Thành thử, nhiệm vụ cơ bản của tâm lí học, nói chung hay ít nhất của tâm lí học sư phạm, là nghiên cứu và tổ chức quá trình *hình thành các cơ chế mới* (lần đầu tiên có trong đời sống cá thể) nhằm phục vụ cho hành vi cá thể trong những điều kiện sống thực mà nó chưa hề gặp trong quá khứ.

Tóm lại, vấn đề đặt ra chủ yếu vẫn là nghiên cứu hành vi mà cá thể buộc phải xử sự không thể lẩn tránh được, nếu muốn ít nhất là duy trì đời sống. Vấn đề càng trở nên bức thiết hơn, nếu cá thể đó muốn phát triển. Nhưng sự phát triển theo đúng

nghĩa của nó, chỉ có đối với *người*, nhất là đối với trẻ em. Vì vậy việc nghiên cứu quá trình hình thành cơ chế hành vi phải là một vấn đề cơ bản của tâm lí học sư phạm. Đó là một tư tưởng cơ bản của quyển sách có trong tay bạn.

2. Ta giả thiết rằng tình huống mà chủ thể đang ở trong đó, có ít nhất một nhân tố mới làm cho chủ thể không thể cư xử một cách tự động và hơn nữa trong kho những cơ chế có sẵn, chủ thể không tìm ra cái thích hợp để xử trí. Sự bế tắc ấy chỉ có thể được giải quyết bằng một phương thức mới, chưa hề có. Tình huống ấy, theo cách quen thuộc, ta cho nó cái tên: tình huống *có vấn đề*. Bản thân vấn đề có tên là *bài toán*. Phương thức mới gọi là *cách giải* (*của bài toán*¹⁰), kết quả cuối cùng là *lời giải* (*của bài toán*).

Một tình huống tự nó không bao hàm tính chất “có vấn đề” hay “không có vấn đề”. Tình huống ở hình thái trừu tượng đối với mọi chủ thể, chỉ là một tình huống nói chung (gọi tắt là tình huống). Nó sẽ phát triển thành tình huống có vấn đề, một khi có hành vi chủ quan của một chủ thể cụ thể tham gia vào. Không thể nói: tình huống ấy buộc phải có hành vi ấy hay ngược lại hành vi ấy đã tạo ra tình huống ấy. Cả hai quy định lẫn nhau, làm thành một *cơ cấu*. Chính cơ cấu này buộc tình huống phải trở nên cụ thể hơn và hành vi của chủ thể cũng bị hạn chế lại trong những điều kiện cụ thể ấy. Sự phát triển của tình huống và hành vi dẫn đến chỗ làm bộc lộ ra nhân tố mới trong tình huống, buộc chủ thể phải có một hành vi thích hợp, tức là đặt ra

¹⁰ Thông thường người ta dùng hai thuật ngữ tương đương: bài toán hay nhiệm vụ. Nhưng ta chỉ dùng thuật ngữ bài toán với nghĩa đơn trị.

cho chủ thể một bài toán. Cơ cấu vừa mô tả ta gọi là *trường hành động*.

Trường hành động có thể phân ra (trong tư duy) hai lĩnh vực: các đối tượng (các đồ vật, công cụ, người khác v.v.) và chủ thể hành động.

Trong tình huống, các đối tượng tồn tại một cách “hỗn hển” với chủ thể, chừng nào chủ thể chưa đưa chúng vào trường hành động. Như vậy, ta gọi là *đối tượng* chỉ với nghĩa là đối tượng cấu tạo nên trường hành động, đã được chủ thể “chọn lựa”. Sự chọn lựa này có vẻ như chỉ nhằm phục vụ cho hành động thì thực ra cũng đồng thời biến tình huống ấy thành tình huống có vấn đề.

Trường hành động được cô đặc từ tình huống và so với tình huống có vấn đề, thì về mặt *cơ cấu* ta không tìm ra chỗ khác biệt, nhưng về mặt *chức năng* thì nó cụ thể hơn: các đối tượng trong trường hành động đã được “chủ thể hoá” (được chủ thể chọn lựa), được “phân công hoá” theo chức năng.

Ở đây ta chú ý sự khác biệt tinh tế rất quan trọng: các đối tượng này, xét thuần về thuộc tính *vật lí* như màu sắc, vật liệu, độ cứng mềm, hình thái không gian v.v. thì hoàn toàn khách quan, không bao giờ có thể biến đổi theo cảm giác và nguyện vọng của chủ thể. Vì vậy, chủ thể phải nhìn nhận các đối tượng ấy “vật - tự - nó” và căn cứ vào bản thân các thuộc tính ấy mà xử sự (hành động). Nhưng không phải chủ thể sử dụng *tất cả những thuộc tính vật lí* vốn có của đối tượng, mà chỉ cần đến *một vài* (thậm chí đến vài chục), trong số ấy. Do đó, cơ hồ như đối tượng (tôi xin nhắc lại, đây là thuật ngữ nói tắt “đối tượng cấu tạo nên trường hành động”) chỉ tồn tại với các thuộc tính

này, tức là chủ thể đã tách ra những thuộc tính ấy, khiến cho đối tượng được định nghĩa chỉ thuần bởi chúng mà thôi. Việc làm này ta gọi là “chủ thể hoá đối tượng” mà kết quả sinh đôi của cùng một sự kiện ấy là “đối tượng hoá chủ thể”. Quá trình “hoá” này đã tạo ra trường hành động có tính chất tâm lí. Chính đây là “chi tiết” phân biệt tình huống có vấn đề và trường hành động - sự phân biệt về trình độ phát triển của tình huống do sự thâm nhập có tính tâm lí của chủ thể.

Trong thí nghiệm 3, trường hành động bao gồm: Chuồng khung dọc, quả chuối ngoài chuồng, chiếc gậy trong chuồng (các đối tượng) và con khỉ được tự do trong chuồng ấy. Ta không coi là đối tượng những gì còn có trong tình huống như: màu của chuồng, vật liệu của chiếc gậy (ở đây chỉ tách ra thuộc tính độ dài), chuối tiêu hay chuối tây. Tuy nhiên xin lưu ý nội dung cơ bản của vấn đề là: thoát đầu con khỉ chỉ chú ý đến mối liên hệ trực tiếp giữa bản thân nó với quả chuối. Lúc ấy, trường hành động chỉ có con khỉ và quả chuối. Chiếc gậy vốn có ngay từ đầu, ở trong tình huống, nhưng vẫn bị chủ thể thờ ơ với nó. Mãi sau này, khi cần phải hành động (với lấy quả chuối), theo một cách khác, con khỉ mới đưa chiếc gậy vào trường hành động (chủ thể hoá nó). Thành ra lời giải đã được tìm ra không phải trong tình huống, cũng không phải trong tình huống có vấn đề mà ở trong trường hành động. Nói cách khác, trường hành động đã được định nghĩa một cách đơn trị, bằng một số hữu hạn yếu tố, không thiếu, không thừa. Những yếu tố ấy còn gọi là các *diều kiện* của bài toán. Thành thử, bài toán không phải ở trong tình huống có vấn đề mà ở trong trường hành động. Điều này đồng thời có nghĩa là, khi đã ra bài toán, thì trong trường hành động đã “cho

sẵn” lời giải. Chủ thể chỉ cần *phân tích* trường hành động phanh phui (triển khai) nó triệt để, cho đến khi buộc nó phải để lộ *ra lôgic của nó*. Lúc ấy chủ thể chỉ việc “nhặt lấy” lôgic ấy. Đó là lời giải của bài toán.

§3. “QUY TRÌNH CÔNG NGHỆ” TRONG GIÁO DỤC

Mục đích của giáo dục, suy cho cùng, là tạo ra cho mỗi trẻ em *năng lực thực tiễn người*, đủ để giải những “bài toán” khác nhau trong đời sống thực. Những bài toán này do trình độ văn minh của loài người đặt ra. Như ta biết, có những bài toán đặt ra cho cả loài người trong một giai đoạn lịch sử, ta gọi là những *bài toán thời đại* lần đầu tiên được đặt ra. Có những bài toán, ngược lại, chỉ đặt ra với tư cách là *cái cuối cùng* mà mỗi thành viên của nó buộc phải giải cho được để có thể sống và phát triển trong xã hội đó. Giáo dục phổ thông có trách nhiệm tạo cho thế hệ trẻ *năng lực thực tiễn* giải được những bài toán này mà ta gọi là *năng lực không - thể - không - có*. Xin bạn nhớ cho, mỗi bài toán, tự nó, đã có lời giải trong hiện thực. Nhưng nó vẫn là “bài toán” đối với thế hệ trẻ, vì tuy lời giải của nó đã có sẵn trong hiện thực, nhưng còn bị che giấu trước và trong quá trình giáo dục. Nhiệm vụ của giáo dục do đó, là tổ chức cho trẻ em hoạt động, để tự trẻ em phát hiện ra lôgic ấy và bằng cách đó, tự tạo cho mình *năng lực người tương ứng*.

Vấn đề chỉ còn về phía nhà giáo dục, là khả năng tổ chức quá trình giáo dục một cách tối ưu, có thể không cần phải “sai”.

Nói chung, để giải những bài toán thời đại, các nhà bác học phải dùng phương pháp thử và sai lần mò từng bước trên con đường đi đến lời giải. Lúc ấy trước mắt nhà bác học chưa có cả sản phẩm (lời giải) lẫn phương pháp làm ra nó (phương pháp giải). Nói cách khác, với nhà bác học *mẫu* của sản phẩm hành động và “quy trình công nghệ” để làm ra sản phẩm ấy, còn là bí mật. Để phát hiện ra bí mật ấy, phương pháp khai phá buộc phải dùng cách thử và sai, *có kế hoạch* hay không.

Thí nghiệm 4. Lấy 5 cái keo, *mỗi* cái buộc một sợi chì khá dài (50cm). Các sợi chì đều cùng màu. Để 5 sợi chì ấy lắn lộn đè lên nhau chì riêng 5 đầu mút tách rời. Người thực nghiệm chỉ vào một cái keo và yêu cầu trẻ cầm vào một đầu chì (trong số 5 đầu) kéo chiếc keo đó ra.

Dùng phương pháp thử và sai *không có kế hoạch*: rút một sợi không được, bỏ xuống, lại rút sợi khác... rất có thể đến lần thứ 4 lại rút đúng sợi đã rút lần thứ nhất.

Phương pháp thử và sai *có kế hoạch* là nếu rút lần thứ nhất không được, thì để riêng sợi đó ra. Lần sau rút sợi khác, nghĩa là *không lặp lại lần sai trước đây*. Nếu lần này cũng sai - (không rút đúng chiếc keo đã chỉ định trước), ta gọi là *sai - đúng*, là điều có thể chấp nhận được và trong nghiên cứu khoa học, nó được coi là đúng, nên ta gọi là *cái đúng - sai*.

Còn phương pháp *sai - sai*, tức là lặp lại một lần nữa cái sai đã biết (như lần thứ tư lặp lại cái sai của lần đầu trong phương pháp thử và sai không có kế hoạch), gọi là *sai lầm không bắt buộc*, không có chút giá trị nào.

Trong thí nghiệm này có khả năng ngay *lần đầu tiên đã đúng* (đúng - đúng) không ? Có thể có được, nếu chủ thể hành động lần theo sợi dây buộc một cách chính xác từ chỗ buộc vào chiếc kẹo cho đến tận đầu mút thứ 2.

Như vậy, có 4 trường hợp có thể xảy ra: hai trường hợp đối lập nhau: đúng - đúng và sai - sai; còn hai trường hợp tương đồng nhau, sai - đúng và đúng - sai.

Lời giải đúng - đúng chính là lời giải thực có, là lôgic thực của bài toán, ở đây là đoạn giữa của sợi chỉ đã nối kẹo với "đầu mút" kia. Giữa 5 cái kẹo và 5 đầu mút riêng biệt là những đoạn giữa của các sợi dây bị che giấu và lẫn lộn nhau, nên không *cho ta thấy ngay* được "lôgic" đó. Trật tự của đoạn giữa này rất quan trọng. Nếu chỉ xét về "cơ cấu", thì có thể lần từ đầu mút đến kẹo, hoặc từ kẹo đến đầu mút. Nhưng thực hiện hành động theo đúng *quy trình công nghệ* phải là từ cái kẹo (nó đã được xác định) lần theo sợi dây buộc nó cho đến đầu mút kia (mục đích). Trong thực tiễn bao giờ người ta cũng xuất phát từ cái đã xác định, từ chỗ dựa hiện thực có trong tay, rồi bắt đầu từ đó mà đi miết dọc theo lôgic của sự phát triển (chiều dài sợi dây) cho đến cùng. Phương pháp giáo dục đúng là phải theo "lôgic của sợi dây buộc" để xác định một "quy trình công nghệ" cho phép tìm ra đúng đầu mút (kết quả) cần cầm để kéo chiếc kẹo ra. Còn những phương pháp khác đều là *cầu may*, nghĩa là cứ cầm lấy hú hoạ một đầu dây nào đó, may thì được, không thì *làm lại từ đầu*. Đương nhiên, hành động không bị ép theo một "quy trình công nghệ", thì cũng không cần phải huấn luyện công phu. Trong lịch sử loài người đã từng có thời kì như vậy. Lúc ấy, giáo dục chủ yếu dùng phương pháp *truyền tay, trực tiếp, tại chỗ*:

người lớn và trẻ em cùng lao động, cùng sử dụng những công nghệ như nhau về chức năng (khác nhau về cỡ to nhỏ). Nhưng từ khi có nhà trường, phương pháp giáo dục trở nên *gián tiếp* với quá trình lao động thực trên nương rẫy, đồng ruộng, thậm chí người ta bỏ mặc để cho học sinh tự xoay xở lấy, nếu cần.

Trình độ sản xuất càng nâng cao, năng lực thực tiễn cần thiết cho nó, do đó cũng phải được nâng cao tương ứng. Khi nền đại công nghiệp được xác lập, quá trình sản xuất đạt đến trình độ khách quan hoá, không phụ thuộc vào “ay nghệ” của các cá nhân người lao động sản xuất mà¹¹ theo một “quy trình công nghệ” chặt chẽ, thì người nào muốn tham gia được vào quá trình sản xuất này, phải được *huấn luyện đặc biệt*. Anh ta không thể tự mày mò, “học lỏm” cách làm ăn như thời nông nghiệp lạc hậu trước đây.

Nền sản xuất hiện đại sớm muộn cũng phải sinh ra một nền giáo dục của nó, với một “quy trình công nghệ” xác định. Nó quy định quá trình hành động của thầy trò, khiến cho mỗi thao tác của thầy hay của trò phải được đặt vào *chỗ xác định, ở đúng chỗ ấy*, trong chuỗi thao tác cần thực hiện dọc theo suốt quá trình giáo dục.

Nếu tổ chức được quá trình này theo đúng “quy trình công nghệ” của nó, ta tạo ra một phương pháp hành động *không nhất thiết phải sai*, mà ngay từ đầu có thể đúng.

¹¹ K.Marx phân biệt “người lao động” với “người lao động sản xuất”. Người lao động nói chung tồn tại trong mọi nền sản xuất, con người lao động sản xuất bị phương thức sản xuất đương thời quy định.

§4. NGHỀ SƯ PHẠM

Nghề của bạn là bằng cách tổ chức và thực hiện các “quy trình công nghệ” trong giáo dục mà đảm bảo cho hành động của thầy và của trò không nhất thiết phải sai lầm. Có thể làm được không? Làm như thế nào? Bạn hãy tự trả lời lấy. Sau đây là một số gợi ý làm chỗ bối víu, nếu bạn nghĩ rằng phải cầu cứu đến sách.

Trước hết, quá trình giáo dục, rút cục, chỉ là quá trình tạo cho thế hệ trẻ năng lực thực tiễn, có thể sống và phát triển trong xã hội đương thời, thể hiện ở năng lực hành động và cư xử trong sản xuất, công tác, trong đời sống hàng ngày. Tuỳ theo lĩnh vực hoạt động, năng lực ấy được coi như nặng về lí luận hay nặng về thực hành, nhưng nhất quyết phải có cả hai như một thể thống nhất với tư cách là năng lực thực tiễn. Trong thời đại chúng ta, năng lực thực tiễn không thể thuần về lao động chân tay hay lao động trí óc, mà phải có cả hai. Loài người đã có lúc tách hai loại lao động ấy ra và nhờ vậy cả hai đều phát triển mạnh mẽ, nhưng muốn phát triển mạnh hơn trong thời đại chúng ta, thì chúng lại phải thống nhất với nhau ở trong mỗi cá nhân.

Năng lực thực tiễn đặc trưng cho trình độ văn minh bao giờ cũng vốn có sẵn trong hiện thực, do thế hệ trước tạo ra, tinh chế, giữ lại dưới hình thức các sản phẩm vật chất và tinh thần. Sản phẩm xuất hiện lần đầu tiên thông thường được thực hiện bằng phương pháp mày mò. Nhưng quá trình tinh chế tiếp theo phải định hình đến mức được *quy trình hóa*. Như vậy, trước mặt trẻ em đã có sản phẩm (đồ vật, khái niệm, hình tượng nghệ

thuật...) và quy trình công nghệ chế tạo nó, cùng những điều kiện cần thiết để “tái sản xuất” những sản phẩm như thế. Thoạt đâu đó là sản phẩm của các nhà bác học, của các nhà sáng chế, phát minh. Nhưng bản thân sản phẩm lại không có tính bác học. Bất cứ người nào làm theo đúng quy trình công nghệ ấy, với những điều kiện ấy, thì thế nào cũng làm ra được sản phẩm ấy. Lặp lại một việc đã được xác định vô cùng dễ hơn so với lần đầu tiên làm việc ấy. Đó là ưu thế tuyệt đối của giáo dục.

Giáo dục không có nghĩa vụ sáng tạo ra cái gì mới với tư cách là cái đầu tiên có trong lịch sử. Giáo dục chỉ là *quá trình sáng tạo lại cái đã được lịch sử sáng tạo*. Vì vậy, một khi trong tay đã có sẵn mẫu sản phẩm và quy trình công nghệ làm ra sản phẩm ấy, mọi người có điều kiện đảm bảo “ăn chắc” 100%, cho phép làm lại lần nữa chính sản phẩm ấy. Thầy giáo không phải tự mình làm lại sản phẩm, mà là tổ chức, tạo điều kiện cho *học sinh tự làm lại sản phẩm ấy*. Chỉ có điều cần lưu ý là đối với học sinh, mục tiêu hành động không phải làm ra sản phẩm ấy, để thúc đẩy nền văn minh tiến lên như chức năng của nhà bác học, mà chỉ là tạo cho mình năng lực thực tiễn cần thiết để sống được và nhờ đó mà trẻ em phát triển được trong xã hội đương thời, nghĩa là *nhiều nhất* chỉ có thể đạt đến trình độ mà loài người đã đạt được.

Học sinh không có nghĩa vụ sáng tạo, hiểu theo đúng nghĩa đen của từ này. Học sinh chỉ có bổn phận tái tạo trong nhân cách mình năng lực thực tiễn mà loài người đã sáng tạo ra trong quá trình lịch sử hiện thực. Nói cách khác, học sinh chỉ có thể và buộc phải *sáng tạo lại cái mà loài người đã sáng tạo ra* trước

đây, theo đúng mẫu và quy trình công nghệ của nó. Nhưng học sinh chỉ có thể làm được việc ấy, khi có thầy giáo tổ chức, hướng dẫn và tạo mọi điều kiện “khách quan” cần thiết khác. Đó là bản chất của nghề sư phạm.

Về nguyên tắc, mỗi sản phẩm bao hàm trong bản thân mình dưới dạng ẩn tàng, phương pháp chế tạo của nó. Đương nhiên, như K.Marx nói, các trình độ văn minh khác nhau ở phương pháp chế tạo ra sản phẩm, chứ không phải ở bản thân sản phẩm ấy². Càng về sau, phương pháp sản xuất càng được tinh chế và cô lại thành “quy trình công nghệ” hay thành “lôgic của quá trình hành động”. Thầy giáo phải làm cho sản phẩm ấy bộc lộ ra quá trình tạo ra nó theo trật tự của “quy trình công nghệ”. Việc này không dễ, bởi vì những sản phẩm (đồ vật, khái niệm, hình tượng văn chương ...) được lưu hành trong đời sống (và sách vở) chỉ ở trong dạng sản phẩm cuối cùng như một khối liền với tư cách là “cái xác”, để lại dang sau quá trình sinh thành và phát triển của nó. Nay giờ thầy giáo phải lập lại chính qua trình sống “trước đây” của cái xác - sản phẩm. Tốt nhất là đến tận nơi, xem cái quy trình mà những người trước đây đã dùng để làm ra sản phẩm (kỹ sư, bác học, nhà văn ...). Nếu không, nhờ họ kể lại, mô tả chi tiết. Tất cả những trường hợp ấy chỉ là “giá như”... Trong thực tế rất ít khi gặp. Thành thử, thầy giáo phải tự mày mò và “thiết kế” lại, căn cứ vào bản thân sản phẩm và về phía chủ quan, căn cứ vào năng lực vốn có của thầy. Việc này không nhất thiết buộc thầy phải “sáng tạo”. Nhưng khả năng sáng tạo của thầy phải được tập trung vào giai đoạn

²) Xem K.Marx. *Tư bản*. q.1, T, I, ST, 1973, tr.338.

sau. Có thể thiết kế lại một lần nữa quy trình hiện thực đã làm ra sản phẩm thực dưới dạng “làm để học”, có tính sư phạm. Lúc này quy trình công nghệ đã được tinh chế, loại bỏ tất cả những gì có thể loại bỏ, chỉ còn lại *cái - không - thể - không - có*, tức là “cái lôgic thuần khiết” của sản phẩm. Nhiệm vụ cơ bản của giáo dục phổ thông là tạo cho học sinh năng lực thực tiễn bằng cách thực hiện quy trình công nghệ theo kiểu nhà trường. Như vậy, giữa quy trình công nghệ làm ra sản phẩm cùng bản thân sản phẩm ấy của người lớn (kỹ sư, công nhân, nhà bác học, nghệ sĩ...) và của học sinh *không khác nhau về logic, về chất* mà chỉ khác nhau ở trình tự thời gian xảy ra trong lịch sử (một đằng lần đầu tiên làm ra, một đằng lặp lại một việc làm ấy) và do đó ở cả tính sư phạm của quá trình. Nói cách khác, quá trình sư phạm (giáo dục) có cùng lôgic và bản chất với quá trình lịch sử hiện thực của loài người, nhưng hai quá trình ấy không đồng nhất, chúng khác nhau ở *tính chuẩn mực*. Quá trình sư phạm là quá trình lịch sử đã được cô đúc, tinh chế, ổn định, không có sai lầm nữa. Hơn nữa, quá trình ấy đã được *chọn lọc* như *cái - không - thể - không - có* đối với mỗi thành viên của xã hội trong giai đoạn lịch sử đương thời. Giáo dục phổ thông buộc mỗi trẻ em phải có năng lực thực tiễn *ít nhất*, đủ để sống được một cách bình thường trong xã hội. Nhưng năng lực ấy không thể có được bằng cách ghi nhớ những lời giảng giải của thầy giáo, mà chỉ có thể bằng việc làm của chính mình. Nguyên lý ấy xưa nay vẫn có tính phổ biến và bắt buộc đối với mọi thế hệ mới sinh ra và lớn lên. Nhưng nhà trường cũ, đặc biệt là nhà trường của các giai cấp thống trị trước đây, đã tách ra thành hai quá trình: một quá trình *nghe giảng giải và ghi nhớ* cách mô tả sản phẩm (đồ vật, khái niệm, hình tượng...) được tiến hành ở *trong lớp học*, gọi là

giáo dục nhà trường, còn làm ra sản phẩm theo cách mô tả ấy được tiến hành ở ngoài nhà trường, trong cuộc sống thực, mà người ta quen gọi là “thực hành những điều đã học”. Mọi “thủ thuật sư phạm” đều nhằm tìm cách giảng dễ hiểu, dễ ghi nhớ, chứ không nhằm mục đích giúp học sinh *tự tạo ra* ở ngay trong lớp học chính những điều mà thầy giảng.

Nghề sư phạm, hiểu theo nghĩa của chúng ta, là muốn cho thế hệ trẻ có được cái gì trong nhân cách nó, thì thầy giáo phải tạo mọi điều kiện cần thiết, đảm bảo cho *học sinh tự tạo ra cho mình cái ấy* và làm trước mắt thầy giáo. Nguyên lý vàng ngọc của nét sư phạm mới là không bao giờ đưa đến cho trẻ em những *sản phẩm làm sẵn*.

Thế là bây giờ thầy giáo không phải chỉ tìm cái đó ở trong sách để mà giảng lại y như sách, mà chính mình cũng *phải thực sự làm ra* cái ấy trong cuộc sống thực.

Nếu đem so với nhà bác học, thầy giáo có thể làm ra đúng những sản phẩm (khái niệm, định luật...) như vậy, có cùng chất lượng sản phẩm và quy trình công nghệ *không kém* hơn. Nhưng có hai điểm khác nhau, khiến cho thầy giáo có riêng “bí mật nghề” mà không một người nào có thể có được: 1) thầy giáo làm lại sản phẩm ấy không nhất thiết phải sai lầm, có thể đúng ngay từ lần đầu và 2) thầy tổ chức và hướng dẫn học sinh cũng làm được như thầy, ngay từ đầu đã đúng. Như vậy, thầy giáo đã nắm chắc quy trình công nghệ và ngay từ đầu quá trình sản xuất (giáo dục) đã có mẫu của sản phẩm.

Theo những đặc điểm ấy, trường sư phạm thực sự là một trường dạy nghề, theo nghĩa đen của từ, và sự vĩ đại của thầy

giáo là ở chỗ, như một người lao động tiêu biểu của nền sản xuất đương thời (nay là một nền sản xuất đại công nghiệp cơ khí hoá, xét về trình độ loài người) là lao động có kỹ thuật, theo một quy trình công nghệ chặt chẽ, không còn trộng chờ vào những lực lượng siêu nhân, ở ngoài bản thân nền văn minh vật chất và tinh thần hiện có.

§5. BỘ ĐỒ NGHỀ CỦA THẦY GIÁO

Nghề thầy giáo được coi trọng như mọi nghề khác: nghề thầy thuốc, nghề mộc, nghề rèn, v.v. Mỗi nghề có một quy trình công nghệ riêng và do đó cần có một bộ đồ nghề riêng. Có thể có những dụng cụ giống nhau trong các bộ đồ nghề của các nghề khác nhau. Nhưng người ta không chỉ căn cứ vào từng dụng cụ riêng biệt, mà phải xét *toàn bộ bộ đồ nghề*, như một thể thống nhất, khiến cho một dụng cụ *trở nên khác* trong mỗi bộ đồ nghề của các nghề khác nhau.

Nhờ có bộ đồ nghề, mỗi nghề có khả năng, dựa *theo đơn đặt hàng* từ trước quá trình sản xuất mà làm ra sản phẩm với những chất lượng, vật liệu, cỡ, công dụng... *đã định trước*. Đó là lẽ sống và lí do tồn tại của nghề. Nghề thầy giáo cũng có quyền được hưởng vinh dự nghề nghiệp như mọi nghề khác theo đúng nghĩa đen của từ.

Sản phẩm của quá trình sản xuất không tuỳ thuộc vào người hành nghề. Người hành nghề không thể căn cứ vào bản thân mình hay nghề của mình để làm ra sản phẩm ấy, mà căn cứ vào nhu cầu của người khác, của xã hội. Chỉ có xã hội với tư cách là một cộng đồng người đang tồn tại một cách tràn gian.

ngay ngày hôm nay, mới có những *nhu cầu của bản thân mình*. Nhu cầu này vừa tạo ra vừa hạn chế nhu cầu trong mỗi thành viên của xã hội.

Các nghề khác có thể nhận đơn đặt hàng trực tiếp của những cá nhân A, B, C tùy theo nhu cầu trong bản thân họ. Nhưng nghề thầy giáo chỉ được phép nhận đơn đặt hàng của toàn xã hội, theo nhu cầu của toàn xã hội (vâng, ngay cả đối với “gia sư”).

Có một tập thể người nhân danh toàn xã hội đặt hàng trực tiếp với thầy giáo. Dưới hình thức trực tiếp, đó là đường lối cách mạng của Đảng và Nhà nước nói chung hay đường lối giáo dục nói riêng. Đây là vòng khâu số 1 của quá trình giáo dục nói chung. Để có thể để ra đường lối ấy, có một bộ phận gọi là nhà giáo dục học vốn từ trong hàng ngũ thầy giáo, chuyên nghiên cứu tình hình hiện thực của xã hội trong giai đoạn trước mắt và 10 - 15 năm tiếp theo, để thấy ra nhu cầu ấy của xã hội, thể hiện thành *một biểu tượng* của sản phẩm giáo dục, coi như cái *mẫu hàng*, sao cho sau 10 - 15 năm đào tạo, thầy giáo giao cho xã hội sản phẩm với những tính chất đã định trước ấy, y hệt như người thợ rèn trao cho khách hàng con dao đã đặt từ trước.

Nhận đơn đặt hàng, thầy giáo tổ chức quá trình sản xuất, tức là làm những việc “thuần tuý” nghề nghiệp. Toàn bộ những đồ nghề cần thiết cho nghề đã được rèn ra cho tất cả - là cái định nghĩa cho thầy xét về mặt kĩ thuật. Người sử dụng bộ đồ nghề ấy ta gọi là người thầy giáo tổng thể, kí hiệu là T.

Trong lịch sử xa xưa, khi lần đầu tiên mới xuất hiện nhà trường, T chỉ có một. Những ai sinh vào khoảng những năm 30 của thế kỉ này vẫn còn có dịp nhìn thấy những trường chỉ có một T (ông đồ Nho) với mười lăm học trò đủ các trình độ khác

nhau (có nhiều lớp). Bộ đồ nghề rất đơn giản: một cái tráp, vài ba quyển sách, một đĩa mài mực, dăm chiếc bút lông, một ấm nước chè, vài cái chén hạt mít và một chiếc roi.

Đến khi nhà trường đã được phân bậc ra tiểu học, trung học, đại học, thì ở trường tiểu học, mỗi lớp (có cùng một trình độ thường là cùng một tuổi hay chênh nhau một vài tuổi) có một T. Một mình ông ta đảm đương *toàn bộ* quá trình giáo dục. Bộ đồ nghề còn rất gọn: vài quyển sách giáo khoa, hộp phấn viết và một cái thước gỗ.

Ở bậc trung học, T có nghĩa thực là ông thầy tổng thể, vì chương trình học có nhiều môn. Lúc ấy, ta có những ông *thầy bộ phận* T_1, T_2, \dots, T_n .

$$T = T_1 + T_2 + \dots + T_n = \sum t_i$$

Những gì vốn tồn tại một cách hiện thực, đều có sức mạnh *tự vận động*. Những T_1, T_2, \dots, T_n thực sự có khả năng vận động tự thân, vì vậy có xu hướng biệt lập và khu lại trong lĩnh vực hẹp của mình. ví dụ, lè ra là thầy - giáo - dạy - môn - Toán - trong - toàn - bộ - quá - trình - giáo - dục, thì chức năng ấy bị cắt đầu cắt đuôi trở nên cụt dần: Thầy giáo dạy toán - Thầy Toán - Toán. Đến đây, thì có sự "nhảy vọt" về chất: không thấy đâu Thầy nữa, chỉ còn cộc lốc người đại diện cho khoa học Toán với tư cách nhà toán học, đang cầm quyển sách giáo khoa toán trong tay.

Xu hướng ấy càng bộc lộ ở bậc đại học: Mỗi T_i còn chia nhỏ ra nữa, tức là đồ nghề tinh tế hơn, khu biệt hơn !

Điều đáng buồn còn nhau lên gấp nhiều lần, là tình hình *xảy ra ở trường sư phạm*. Lè ra là "ông - thầy - giáo - dạy - ông - thầy - giáo - dạy - Toán" mà cuối quá trình biến hoá cũng

chỉ còn trở lại một chữ Toán cộc lốc ! Tình hình ấy nếu chưa có, thì thế nào cũng phải đạt đến và chỉ khi nào đạt đến giới hạn cực đoan ấy, thì tự nó mới có đủ sức mạnh để phủ định bản thân mình, trở lại ông thầy với tư cách là ông thầy thực hiện một chức năng nào đó của ông thầy tổng thể tức là sử dụng thành thạo một đồ nghề đặc biệt. Tình hình ấy ta dễ nhìn thấy qua tấm gương đặt trước nền sản xuất vật chất. Trong nền sản xuất nông nghiệp lạc hậu, mỗi người lao động sản xuất *tự mình đảm đương toàn bộ quá trình*: làm đất, làm giống, gieo, cấy, chăm bón, gặt, phơi, cất, tiêu dùng cho bản thân mình... nghĩa là có trong tay toàn bộ bộ đồ nghề cây, cuốc, liềm, hái, đòn gánh, lạt buộc...

Nền sản xuất thủ công ở giai đoạn công trường thủ công, đã có phân công, nhưng còn theo “tay nghề”. “Ai muốn trở thành thợ cả phải có tay nghề” (K. Marx). Có tay nghề nghĩa là biết sử dụng thành thạo đồ nghề của mình.

Nền đại công nghiệp đã xoá bỏ tay nghề, khách quan hoá toàn bộ quá trình sản xuất³¹, thành một quy trình công nghệ chặt chẽ, theo cơ chế phân công - hiệp tác: mỗi người chỉ làm phần việc của mình với *tư cách người lao động bộ phận*, nhưng do trình độ tổ chức chặt chẽ, sản phẩm của những người lao động bộ phận ấy ghép lại, khớp vào nhau thành một sản phẩm hoàn chỉnh như của một người: người lao - động - tổng - thể.

Nếu xu hướng tiến tới phân công triệt để theo cơ chế phân công - hiệp tác đã được đời sống hiện thực (tức là nền sản xuất vật chất) sáng tạo ra, thì sớm muộn nó cũng được phản ánh vào trong mọi lĩnh vực khác của đời sống. Vì vậy, trong giáo dục, xu hướng tổ chức quá trình giáo dục theo cơ chế phân công - hiệp

³¹ K.Marx. *Tư bản*, q. I.I.II, Sĩ, 1975, tr. 322.

tác để thực hiện một quy trình công nghệ chặt chẽ là việc làm hợp quy luật, nghĩa là cần phải thấy rõ chức năng của người thầy tổng thể (T) thể hiện qua các *người thầy bộ phận* của nó ($T_1, T_2, \dots, T_i, \dots$). “Quy trình công nghệ” cơ bản của T được diễn đạt qua công thức: $A \rightarrow a$

A- mẫu sản phẩm do xã hội (qua giáo dục học) đặt hàng.

a - sản phẩm thầy giáo sẽ trả lại cho xã hội: quá trình tạo ra sản phẩm hay quy trình công nghệ trong giáo dục.

Trong công thức này, A là cái có sẵn ngay từ đầu quá trình với những đặc điểm xác định. A vốn là sản phẩm của thế hệ trước để lại dưới dạng tinh chế, ổn định và quan trọng nhất là đã được chọn lựa, coi như *cái - không - thể - không - có* đối với thế hệ trẻ. Trên ý nghĩa ấy nó có giá trị quyết định đối với quá trình \rightarrow . Quá trình \rightarrow đặc trưng cho nghề thầy giáo. Nếu đã có quá trình ấy dưới hình thức một quy trình công nghệ, thì chỉ có thầy giáo mới nắm được nó. Nếu chưa có, thì thầy giáo có nghĩa vụ phải tìm cho ra. Đương nhiên như Marx nói, một khi lịch sử đề ra một nhiệm vụ thì trong hiện thực, những điều kiện để giải quyết nó đã có hay ít ra cũng đang hình thành⁽⁴⁾. Các nhà giáo dục trước đây chưa đề ra vấn đề này, chỉ vì những điều kiện lịch sử - xã hội chưa đủ chín muồi. Nay còn chần chờ là chỉ vì sức mạnh ấy chưa đủ để bứt ra khỏi khuôn khổ của phong cách cổ truyền đã được cố định, cứng lại. Đó là điều dễ hiểu. Những quan niệm, phong cách bao giờ cũng lạc hậu so với sự vận động của đời sống hiện thực. Sự lạc hậu đến mức bảo thủ kì cục kéo dài hàng trăm năm, mặc dù nó chỉ được duy trì trong những cá nhân có đời sống ngắn hơn nhiều.

⁽⁴⁾ K.Marx. *Góp phần phê phán kinh tế - chính trị học*. ST 1961. tr. 8.

Qua công thức này, quá trình → không sáng tạo ra cái gì mới đối với tiến trình phát triển lịch sử: thầy giáo bắt đầu hành nghề khi đã có A trong đời sống xã hội và cuối quá trình hành nghề, thì được lại nó, dưới dạng a trong mỗi cá nhân học sinh.

Sáng tạo ra A không phải là nghề của thầy giáo. Thầy giáo chỉ việc dùng nó. Đó chỉ là sự phân công của xã hội, không hề nói lên sự sang hèn của nghề hay tài năng của cá nhân.

Tài năng cá nhân hay trình độ phát triển của nghề thầy giáo, rút cục, được đo bằng sự chênh lệch giữa A và a, tức là bởi quá trình →. Còn quá trình → lại quy định những “đồ nghề” (thiết bị) cần thiết cho sự vận hành của nó.

Xưa kia, vì A chỉ là những “đạo lý”, những “định nghĩa bằng lời”, những câu văn, những luật lệ trên văn bản ... thì muốn có được a hầu như chỉ cần đến cơ chế chủ yếu nhất là *trí nhớ* của học sinh: ai nhớ nhiều, người ấy giỏi. Ngày nay A là cung cách làm ăn, là cách cư xử thực tế, là các thao tác nghề nghiệp, là năng lực thực tiễn... thì trí nhớ vẫn cần và có khi còn cần hơn, nhưng chỉ riêng nó hoàn toàn chưa đủ: cơ chế để có a còn phức tạp hơn nhiều. Nó là một *quá trình tâm lí* phức tạp xảy ra bên trong mỗi cá nhân. Vì vậy, *cơ chế tâm lí* của quá trình → đóng vai trò *quyết định* trong việc biến A thành a. Ai nắm được cơ chế này, thì làm chủ được quá trình A → a, tức là có nghề. Nếu cơ chế ấy được thiết kế thành quy trình công nghệ, thì có thể trao tận tay cho bất cứ thầy giáo nào để cho họ hành nghề. Quyển sách có trong tay bạn sở dĩ mang tên tâm lí học dạy học vì nó là một đồ nghề trong bộ đồ nghề của thầy giáo hiện đại.

Những “đồ nghề” khác trong bộ đồ nghề sẽ được giới thiệu dần vào lúc thích hợp, đỡ làm rối trí bạn ngay một lúc.

CHƯƠNG I

HOẠT ĐỘNG

§6. LỊCH SỬ

Hoạt động với tư cách là một khái niệm triết học đã có từ lâu. Nhưng nó mới trở thành một khái niệm tâm lí học từ đầu thế kỷ này. Để bạn dễ theo dõi và khỏi rối trí, tôi xin mô tả chủ yếu một dòng phát triển.

Ngay từ những năm 20 thế kỉ XX, khái niệm hoạt động đã được đề cập. Sau Đại hội lần thứ nhất của Tâm lí học Liên Xô (1930) khái niệm được rõ nét hơn, mà những tác giả đầu tiên là L.S. Vygotsky⁽⁵⁾, S.L. Rubinstein⁽⁶⁾, và A.N. Leontiev⁽⁷⁾.

Từ những năm 50 trở đi, khái niệm này trở nên phổ biến trong tâm lí học xô viết và được nghiên cứu cụ thể hơn. Tổng kết quá trình phát triển lâu dài ấy, A.N.Leontiev đã trình bày khá hoàn chỉnh khái niệm này trong tác phẩm “Hoạt động. Ý thức. Nhân cách” (1975). Sau này, nhiều tác giả khác đi sâu vào

⁽⁵⁾ L.S.Vygotsky. *Sự phát triển các chức năng tâm lí cấp cao*. NXB. Viện hàn lâm khoa học giáo dục Liên bang Nga, 1960.

⁽⁶⁾ S.L. Rubinstein. *Tồn tại và ý thức*. NXB. Viện hàn lâm khoa học Liên Xô 1957.

⁽⁷⁾ A.N. Leontiev. *Những vấn đề phát triển tâm lí*. NXB Viện hàn lâm khoa học giáo dục Liên bang Nga 1959.

những thành phần của hoạt động. Đặc biệt đáng kể là công trình của P.Ia. Galperin về *hành động*.

Sau khi đi sâu vào hành động, tâm lí học sư phạm tiến hành một hướng mới trong ngành này. Hai tác giả có công đầu là D.B. Elkonin và V.V. Davydov.

Căn cứ vào giá trị thực tiễn của những vấn đề lí luận xung quanh khái niệm hoạt động, chúng ta nhìn lại một số vấn đề có liên quan.

Hãy bắt đầu từ Vygotsky với tư tưởng cơ bản là: hoạt động tâm lí (bên trong) của người, được xây dựng theo mẫu của hoạt động bên ngoài. Hoạt động bên ngoài này được tiến hành bởi *công cụ*. Công cụ là năng lực thực tiễn mà loài người đã sáng tạo ra, kết tinh lại, được vật thể hoá, nhờ đó chúng tồn tại một cách khách quan đối với mỗi cá thể. Trong khi đó hoạt động bên ngoài của động vật được tiến hành theo phương pháp *có sẵn* từ lúc mới sinh, như một cơ chế bản năng, *trực tiếp* (vì động vật không có công cụ theo đúng nghĩa của từ).

Đặc trưng cơ bản thứ hai là hoạt động tâm lí của người được thực hiện dưới *hình thức giao lưu bằng ngôn ngữ*, dùng những hệ thống tín hiệu và dấu hiệu (đặc biệt là âm thanh) làm vật *trung gian* (coi như công cụ). Thông qua hoạt động, các chức năng hình thành và phát triển trong quá trình sống. Người ta quen khoanh hoạt động này trong một phạm vi gọi là “học”. Thực chất đó là một hoạt động *chung giữa trẻ em với người lớn*, mà kết quả là tạo ra sự phát triển cho riêng trẻ em. Như vậy, dù việc “học” được tổ chức hay không, thì chính quá trình hoạt động ấy mới là dòng phát triển tâm lí nói chung mà những kết

quả có được ấy bắt nguồn từ những hoạt động bên ngoài và bị quá trình hoạt động bên ngoài này quy định.

Những quan điểm cơ bản ấy của Vygotsky được A.N. Leontiev khẳng định bằng thực nghiệm⁽⁸⁾ vào đầu những năm 30. Ở đây sự kiện chủ yếu là thấy được năng lực dùng “dấu hiệu” làm “công cụ tâm lí” để tổ chức hoạt động tâm lí (bên trong). Trên một bình diện khác có thể khẳng định quan điểm cơ bản của Vygotsky, cho rằng điểm xuất phát là những hình thức hoạt động bên ngoài, khách quan, cùng với người lớn, trên những đối tượng vật chất. Về sau chỉ cần có sự chuyển hoá về *hình thức*: biến hình thức bên ngoài thành hình thức bên trong, “chủ quan”. Trong những bước phát triển về sau, tâm lí học Xô viết đã sâu vào mối quan hệ giữa hoạt động bên trong với hoạt động trên đối tượng bên ngoài.

Nếu Vygotsky chú ý đến *giao lưu*, thì Rubinstein và Leontiev còn chú ý đến các *hình thức* hoạt động khác, không những chú ý đến nguồn gốc, điểm xuất phát mà cả sự tồn tại sau đó của các hình thức ấy theo cơ chế tâm lí vào các hình thức hoạt động trên đối tượng bên ngoài.

Nói chung, quan điểm của tâm lí học Xô viết cho rằng, hoạt động tâm lí không những được hình thành theo mẫu của hoạt động trên đối tượng bên ngoài, mà về bản chất vẫn còn là một biến thái của hoạt động bên ngoài.

⁽⁸⁾ Đây là thực nghiệm về trí nhớ và chú ý, xem A.N Leontiev. *Sự phát triển của trí nhớ, nghiên cứu thực nghiệm các chức năng tâm lí cấp cao* (các chương II, IV) M., tháng 2 năm 1931.

Nói cách khác, những hứng thú, lợi ích, năng lực (đặc biệt năng lực dùng công cụ) của chủ thể được đưa vào cấu trúc (cơ cấu) của hoạt động bên ngoài và nhờ đó, chúng mới có thể phát triển. Những công trình nghiên cứu lí luận và thực nghiệm trong suốt những năm 30 đến những năm 60 của thế hệ những nhà tâm lí học Xô viết đầu tiên, tìm cách lí giải hoạt động tâm lí trong mối liên hệ với các hoạt động trên các đối tượng bên ngoài. Việc chuyển hoá các hình thái hoạt động trên cơ sở hoạt động có đối tượng bên ngoài, tạo thành *động lực* quan trọng nhất của quá trình phát triển cho cả loài người lẫn cho cá thể. Việc chuyển hoá hoá ấy có thể có được, *vì hoạt động bên ngoài và hoạt động bên trong có cùng một cơ cấu duy nhất*. Đó là một trong những phát hiện quan trọng nhất của tâm lí học thế kỷ XX⁽⁹⁾.

Quan niệm trên đây, thực ra, chỉ là cách diễn đạt khác của một quan điểm macxit: “ý niệm chẳng qua chỉ là vật chất được đem chuyển vào trong đầu óc con người và được cải biến đi ở trong đó”⁽¹⁰⁾.

§7. CẤU TRÚC CHUNG CỦA HOẠT ĐỘNG

Tổng kết quá trình nghiên cứu lâu dài của tâm lí học Xô viết, từ đầu những 30 đến những năm 70 của thế kỷ XX, A.N. Leontiev đã mô tả được *cấu trúc vĩ mô* của hoạt động⁽¹¹⁾.

⁽⁹⁾ A.N. Leontiev. *Hoạt động. Ý thức. Nhân cách*. M. 1975. tr.10 (tiếng Nga).

⁽¹⁰⁾ K.Marx. *Tư bản*, q.1. t.1. ST. 1973, tr. 38.

⁽¹¹⁾ A.N. Leontiev. Sđd ở (9), tr. 101 – 122.

Thoạt đầu, từ thời Vygotsky, người ta đã đưa vào tâm lí học những khái niệm như công cụ (dụng cụ), thao tác, mục đích và sau này còn thêm động cơ. Nhờ đó, lần đầu tiên A.N. Leontiev đã mô tả cơ cấu chung vào năm 1947. Ba mươi năm sau (1975) sự mô tả trừu tượng ban đầu ấy đã được cụ thể hoá, trên nhiều bình diện: về hình thái, về kiểu (loại hình), về thành phần, về đơn vị, về trình độ cấp bậc, v.v. Gạt bỏ tất cả sự khác nhau của các hoạt động riêng rẽ, cá biệt, đặc thù, còn lại chỗ *khác nhau cơ bản là đối tượng*. Chính đối tượng của hoạt động quy định xu hướng, tính chất đặc trưng cho nó. Vì vậy, đối tượng ấy (là vật chất hay tinh thần) hiện thân cho động cơ chính cống của hoạt động. Đối tượng ấy đồng thời cũng là cái “vật thể hoá” *nhu cầu* thúc đẩy hoạt động. Bằng cách chiếm lĩnh đối tượng một cách vật chất hay tinh thần, chủ thể thoả mãn nhu cầu của mình, tức là thực hiện được xu hướng cơ bản của hoạt động được tiến hành.

Đã gọi là “hoạt động tâm lí” thì phải có *động cơ* phù hợp. Không thể có một hoạt động không có *động cơ*.

Trong đời sống hàng ngày, có thể có những động cơ công khai bộc lộ hay bị che giấu, xuyên tạc, nguy trang. Điều quan trọng nhất về lí luân và thực tiễn là: động cơ tâm lí không phải thuần tuý tinh thần, ở bên trong cá thể. Động cơ ấy phải được *vật thể hoá* ra ngoài, tức là nó phải mang một hình thức tồn tại vật chất, hiện thực bên ngoài. Nói cách khác, động cơ có *hai nơi* ở: bên ngoài và bên trong tâm lí. Nó vẫn là một duy nhất. Khi nó ở bên ngoài thì hoạt động lên đối tượng này gọi là hoạt động ở hình thái bên ngoài, hay nói tắt là hoạt động bên ngoài. Nếu nó ở bên trong thì hoạt động tác động lên nó, gọi là hoạt động

bên trong. Trong cả hai trường hợp, hoạt động bao giờ cũng là sự gãy gãy giữa chủ thể và đối tượng của hoạt động. Sự kiện đó trong triết học gọi là *sự thống nhất chủ thể - khách thể* (hay *khách thể - chủ thể*, *hay khách - chủ thể*).

Về *phía đối tượng*, trước hết ta có động cơ được thể hiện thành *nhu cầu*. Nhưng động cơ này tự nó không sẵn có ngay từ đầu, mà cũng là cái đang sinh thành và phát triển. Về bản chất, sự hình thành và phát triển của động cơ là sự chứng thực khách quan cho sự phát triển của bản thân chủ thể.

Động cơ được phát triển từ những đối tượng kém phát triển, còn trừu tượng, theo xu hướng ngày càng cụ thể hơn. Tiến trình đó được trốt lại trong những *mục đích*. Hệ thống mục đích này là hình thức cụ thể hoá động cơ. Do đó quá trình thực hiện động cơ được tiến hành từng bước, từng khâu, để đạt những mục đích xác định trong những hoàn cảnh (không gian và thời gian) cụ thể.

Quá trình đi đến mục đích bị quy định bởi các điều kiện, *phương tiện* thực hiện nó. Ví dụ, muốn đến một địa điểm nào đó có thể đi bộ, đi xe đạp, đi ô tô, đi máy bay. Những phương tiện này ở bên ngoài cá thể và quy định *cách cư xử* của chủ thể.

Về *phía chủ thể*, còn có một khái niệm nữa là *nhiệm vụ*. Nó là thể thống nhất giữa mục đích và phương tiện (điều kiện). Nói cách khác, bằng những phương tiện xác định, chủ thể tìm cách thực hiện một mục đích tương ứng.

Về *phía chủ thể*, để thực hiện động cơ, chủ thể phải dùng sức căng của bắp thịt và thần kinh, phải vận dụng năng lực thực tiễn đã có... Quá trình ấy gọi là *hoạt động*.

Động cơ được cụ thể hóa thành hệ thống mục đích. Mỗi mục đích là một đối tượng cần phải chiếm lĩnh. Quá trình chiếm lĩnh này gọi là *hành động*.

Chủ thể chỉ có thể đạt mục đích bằng những phương tiện (điều kiện) xác định. Mỗi phương tiện quy định *cách thức* hành động (hay cách cư xử nói chung). Cốt lõi của cách thức ấy là *thao tác*.

Như vậy, trên thực tế cuộc sống, ta có thể thấy một sự *phân tích và tổng hợp*, bao hàm trong một hoạt động như sau:

- a) Về phía đối tượng: động cơ - mục đích - phương tiện.
- b) Về phía chủ thể: hoạt động - hành động - thao tác.
Nhưng hoạt động là sự gắp gỡ giữa đối tượng và chủ thể, cho nên, trong mỗi trường hợp, chủ thể phải tự xác định cho mình cách cư xử với đối tượng.
- c) Nếu đối tượng là động cơ, nói cụ thể hơn là cái vật thể hoá động cơ, thì chủ thể phải tiến hành một hoạt động rộng lớn, lâu dài.
- d) Nếu đối tượng áy đã được cụ thể hóa thành những mục đích cụ thể hơn, thì chủ thể chỉ cần tiến hành các hành động xác định.
- e) Nhưng hành động của chủ thể bị quy định một cách khách quan bởi phương tiện có trong tay, chứ không thể tùy tiện. Nói cách khác, chủ thể phải hành động theo một cách thức nào đó, tương ứng với phương tiện.

Những điều mô tả sơ lược trên đây có thể diễn đạt bởi một sơ đồ:

	Động cơ	- Hoạt động.
Nhiệm vụ	Mục đích	- Hành động.
	Phương tiện	- Thao tác
	Phía đối tượng của hoạt động	Mặt chủ quan của chủ thể

Sự thống nhất giữa chủ thể và khách thể (sự gấp gáp).

Sự kiện này cũng mang một tên gọi là hoạt động có đối tượng, hay hoạt động trên đối tượng.

Điều làm cho bạn ngỡ ngàng có thể là chỗ này: nội dung tâm lí của hoạt động không phải chỉ ở trong tâm lí cá thể, bên trong cá nhân đó, mà ở ngay trên đối tượng. Đối tượng chính là nội dung của hoạt động tâm lí. Nói cách khác, trong tâm lí *sẽ có* những gì *đã có* ở trong đối tượng, hoặc ngược lại, những gì có trong tâm lí, phải được đối tượng hoá ra ngoài. Vì vậy, đối tượng hoạt động còn được gọi một cách xác thực là *nội - dung - có - tính - đối - tượng* của hoạt động. Đồng thời, đối tượng ấy cũng quy định cả "kỹ thuật" chiếm lĩnh nó. Từ đó có thể hình dung đối tượng hoạt động như một đồng xu, mặt mặt là động cơ (nhiệm vụ) và mặt bên kia là kỹ thuật. Hình thức vật chất, hiện thực của kỹ thuật, rút cục, là *thao tác*, chuỗi *thao tác* để chiếm lĩnh (linh hồn) đối tượng ấy.

Động cơ không thể tồn - tại - tự - thân. Nó không phải là một thực thể. Nó phải hiện thân vào một *thực thể khác*, là đối tượng hoạt động. Đối tượng này có thể bên ngoài hay bên trong. Còn thao tác lại có khả năng tồn - tại - tự - lập. Trong trường hợp lý tưởng nhất, *công cụ lao động* (vật chất và tinh thần) là hình thức thuần khiết của thao tác. Người ta có thể tách thao

tác ra khỏi cá nhân và đưa vào máy. Mỗi cái máy là một hệ thống thao tác thuần tuý. Ở đây cần chú ý tránh một sai lầm nghiêm trọng: hoạt động của máy là một phạm trù hoàn toàn khác so với hoạt động tâm lí, nhất là hoạt động tâm lí người. Trong hoạt động tâm lí người, mặt kĩ thuật của nó rút cục cũng quy về một hệ thống thao tác, nhưng hệ thống ấy bao giờ cũng được sử dụng theo cơ chế tâm lí, tức là có sự tham gia của động cơ - nhiệm vụ. Nếu “quên” điều này sẽ rơi vào chủ nghĩa hành vi, về mặt lí luận, còn về mặt thực tiễn, thì không tổ chức được hoạt động.

Muốn tổ chức được hoạt động tâm lí cần phải lưu ý đến *tính khách quan của nó*.

Hoạt động tâm lí thường được coi như có tính chủ quan của chủ thể hoạt động: hoặc thuần tuý chủ quan, hoặc chủ yếu là chủ quan. Cả hai đều không đúng. Nếu động cơ của hoạt động phải được đối tượng hoá (dù là bên ngoài hay bên trong), thì đối tượng này là một thực thể độc lập với chủ thể và chủ thể quan hệ với nó theo những “quy cách” xác định, không thể tuỳ tiện, chủ quan. Nói cách khác, quá trình hoạt động được tiến hành một cách *hiện thực phù hợp với đối tượng để chiếm lĩnh đối tượng ấy* (hoặc để sáng tạo ra nó). Mặt chủ quan là khả năng thực hiện các *hành động bằng sức căng bắp thịt và thần kinh* chủ thể, để thực hiện chuỗi *thao tác*. Nhưng chủ thể thực hiện quá trình “kĩ thuật” ấy nhằm một mục đích đã được ý thức.

Mục đích của hành động hình như mang nặng tính chủ quan của chủ thể?

Thực ra, đối tượng (tức là mục đích) của hành động cũng có khả năng tồn tại khách quan, nó không phải do chủ thể tuỳ tiện đề ra. Mục đích (= đối tượng hành động) cũng được hình thành trong những hoàn cảnh khách quan, chứ không phải là cái *có sẵn*. Thông thường, cái mà người ta quen gọi là mục đích, chỉ mới là *biểu tượng* về nó. Biểu tượng này có thể có từ trước khi hành động. (Nhưng vẫn chỉ là bà biểu tượng mà thôi). Quá trình hành động là quá trình “đổ vào” biểu tượng ấy nội dung đối tượng của mục đích. Ta có thể hình dung mục đích như “cột cây số” phải đi đến. Rõ ràng là ta chỉ mới có biểu tượng về nó chứ chưa chiếm lĩnh được nó (dù đó là một đoạn đường quen thuộc đã đi đi lại lại hàng trăm lần). Quá trình hành động là quá trình *tiến gần* đến cột cây số ấy. Chủ thể phải đi suốt đoạn đường cho đến khi đến tận nơi, tức là phải “làm ra” suốt đoạn đường ấy, tức cũng là “hình thành” nên dần dần quãng đường cho đến “cột cây số” ấy. Nhưng tình hình đó cũng đồng thời nói lên rằng mục đích chỉ thực sự trở thành mục đích khi chủ thể bắt đầu *đi* (= hành động) và hành động (*đi*) chỉ kết thúc khi chủ thể đã đến tận “cột cây số” ấy (= đạt mục đích). Theo Hegel, chừng nào chưa bắt đầu hành động, thì chủ thể chưa thể xác định được mục đích hành động, cho nên trong bất cứ hoàn cảnh nào, người ta phải bắt tay ngay vào hoạt động, chứ không phải chần chừ đắn đo về khởi sự, về các đoạn giữa và kết cục⁽¹²⁾.

Mục đích của hành động (hay đối tượng của hành động) khác với đối tượng của hoạt động (động cơ) ở chỗ: đối tượng

⁽¹²⁾ Xem Hegel, *Khoa học về các hiện tượng tinh thần*, Bản dịch tiếng Nga, M. 1959, tr 213.

hành động là một mục đích riêng, bộ phận, trước mắt, nhằm thoả mãn những nhu cầu của cuộc sống hiện thực. Trong ví dụ trên, đi đến cột cây số ấy, để còn vì một mục đích khác, nhằm một lợi ích khác, đó là ví dụ về sự khác biệt giữa mục đích và động cơ trong giáo dục. *Động cơ* hoạt động học tập của trẻ em là chiếm lĩnh những thành tựu của nền văn minh loài người (hay năng lực thực tiễn người) để ngày càng trở nên người hơn, thì những *mục đích riêng* của những hành động tức thời là, ví dụ, lĩnh hội tri thức khoa học trong các môn học. Trong trường hợp này, lại có sự trùng khớp giữa động cơ và mục đích.

Trong mọi trường hợp, mục đích hành động hay động cơ hoạt động đều là những cái vật thể hoá nhu cầu mà chủ thể cần đạt đến. Chúng có tính khách quan, xứng đáng gọi là đối tượng hành động hay đối tượng hoạt động.

Để đạt được mục đích tức thời, cần phải có những phương tiện thích hợp, các phương tiện này cũng mang tính khách quan. Trước hết, chính những phương tiện ấy là thành tựu mà loài người (thế hệ trước) đã tạo ra. Chủ thể cư xử trong trường hợp coi như có sẵn phương tiện. Mặc dù chủ thể có thể dùng phương tiện này hay phương tiện khác, thì điều đó hoàn toàn không bênh vực cho lí lẽ về tính chủ quan của hành động hay của hoạt động. Sự lựa chọn phương tiện cũng như xác định mục đích hành động, đều bị quy định bởi *hoàn cảnh sống hiện thực* của bản thân chủ thể.

Sự mô tả cấu trúc chung của hoạt động về mặt lí luận, đã tìm ra sự thống nhất biện chứng giữa tính khách quan và tính chủ quan, giữa đối tượng với chủ thể, vân vân. Nhưng sự mô tả

Ấy còn mang lại những lợi ích thực tiễn vô cùng quan trọng cho giáo dục.

Phương thức giáo dục thực chất là cách tổ chức quá trình hoạt động liên tục của trẻ em. Trình độ tổ chức các hoạt động ấy là thước đo trình độ điều khiển quá trình phát triển tâm lí của trẻ em. Các phương pháp giáo dục trước đây, nếu thấy được phần chủ quan của chủ thể được giáo dục vào lúc này, thì ở thời điểm khác, nó chỉ thấy tính khách quan của quá trình, từ phía thầy giáo. Mọi phương pháp giáo dục cũ vẫn còn loay hoay ở “bên trong chủ thể”, tìm cách “khai thác” khả năng bên trong của trẻ, hoặc chỉ lo “cải tiến phương pháp giảng dạy” của thầy giáo theo hướng phát huy khả năng đã có của trẻ, khai thác triệt để vốn sống đã có của trẻ.

Phương pháp mới đã vượt ra khỏi sức hút ấy của phương pháp cổ truyền, đưa ra một *chiến lược mới*: Hình thành nên khả năng mới ở trẻ em. Đương nhiên, phương pháp mới không dại đến nỗi không biết tận dụng vốn sống *đã có* của trẻ. Nhưng với giả thiết là vát kiệt tinh lực *đã có*, nên giáo dục ấy vẫn chưa làm giàu thêm tí nào số vốn kia. Trong khi đó, phương pháp mới tự đặt ra cho mình nhiệm vụ tạo ra trong mỗi trẻ em ngày càng nhiều hơn năng lực thực tiễn người và phải làm việc đó một cách chắc chắn.

Cơ cấu hoạt động được mô tả sơ lược trên đây đã cho phép thầy giáo tổ chức được một quá trình khách quan (đối với trẻ em), vật chất, hiện thực, mình có thể *tổ chức* được, *kiểm soát* được ở bên ngoài cá thể.

Nói một cách trừu tượng nhất, chiến lược mới thể hiện bằng phương pháp mới, dựa trên cơ sở thầy - trò với hai chức năng khác nhau: thầy tổ chức - trò hoạt động.

Hoạt động của trò là một hoạt động có *tổ chức*, ban đầu thực hiện ở *bên ngoài*, một cách vật chất có thể kiểm soát được một cách cảm tính và trực quan. Sau đó thực hiện tiếp quá trình biến hình thức bên ngoài thành hình thức bên trong, thành tâm lí, ý thức nhân cách. Quá trình này cũng được kiểm soát chặt chẽ, trải qua từng bước, từng giai đoạn.

Để nói rõ hơn phương pháp mới, tôi dùng một thuật ngữ mới *việc làm*. Nó tương ứng với khái niệm *nhiệm vụ* đã mô tả ở trên. Khi nói *việc làm*, thì đã bao hàm cả *sản phẩm* (tức là mục đích hành động) lẫn *phương tiện* cho phép đạt mục đích ấy.

Quá trình học chính là quá trình *làm việc* để tạo ra một *sản phẩm* xác định. Còn quá trình dạy là quá trình *tổ chức* làm việc, cung cấp vật liệu, mẫu sản phẩm và *quy trình công nghệ* làm ra sản phẩm. Riêng “*quy trình công nghệ*” tương đương với *chuỗi thao tác* (đã mô tả ở trên).

§8. MỐI LIÊN HỆ BÊN TRONG CỦA HOẠT ĐỘNG

Sự phân tích cơ cấu hoạt động ở §7 cho ta một biểu tượng về *thành phần* của nó. Sự phân tích ấy chỉ xảy ra trong tư duy thuần tuý về tính khoa học. Trong hiện thực, một hoạt động sinh động của những cá nhân thực bằng xương bằng thịt, bao giờ cũng là một *hệ thống hoàn chỉnh*, cấu kết với nhau và chỉ có như vậy nó mới tồn tại với tư cách là một phương thức sống của

con người. Thành thử, trong đời sống thực: ở một thời điểm nào đó, ở một cá nhân cụ thể thật khó phân biệt hoạt động với hành động, hành động với thao tác, động cơ với mục đích, v.v... nhưng sự phân biệt vẫn cần thiết và chỉ khi nào nó có sự *rạch ròi* ấy mới thấy được *hệ thống các mối liên hệ bên trong của hoạt động*.

Hoạt động - hành động (động cơ - mục đích).

Đặc trưng cho một hoạt động là *động cơ* của nó và đặc trưng cho một hành động là *mục đích* của nó. Một động cơ được cụ thể hoá vào trong nhiều mục đích khác nhau, đôi khi trái ngược nhau. Ngược lại, một mục đích duy nhất ấy có thể dùng để thể hiện nhiều động cơ khác nhau. Tình hình đó được biểu hiện ở chỗ một hoạt động được thực hiện bởi nhiều hành động khác nhau và ngược lại, một hành động có thể đi vào trong nhiều hoạt động khác nhau. Một mặt, cần chú ý rằng, không thể có một hoạt động không có hành động. A.N Leontiev dùng một hình ảnh như sau: “Ta thử hình dung, nếu rút hết các hành động đang tạo nên hoạt động, thì nói chung trong hoạt động ấy chẳng còn lại tí gì nữa”⁽¹³⁾.

Mặt khác, một hành động không nhất thiết phải gắn chặt với một hoạt động. Nó có thể chạy từ hoạt động này sang hoạt động kia. Nói cách khác bản thân hành động có khả năng tồn tại độc lập tương đối. Vì vậy nhiều nhà tâm lí học chỉ tập trung

⁽¹³⁾ A.N. Leontiev, xem (9), tr. 104

nghiên cứu hành động, trong số đó Galperin và Piaget^{**} có nhiều công hiến độc đáo và có giá trị nhất.

Điều quan trọng hơn cả là sự chuyển hoá lẫn nhau. Một hoạt động sau khi đã toại nguyện (thực hiện song động cơ) thì biến thành hành động. Hành động này sẽ được dùng để thực hiện những hành động khác hẳn với hoạt động đã sinh ra nó.

Trường hợp ngược lại, nhằm đạt một mục đích nào đó, ta cần phải thực hiện một hành động. Mục đích này có hai chiều hướng phát triển: 1. Trở thành động cơ: lúc ấy hành động biến thành hoạt động và 2. Trở thành phương tiện, tức là hành động trở thành thao tác.

Hành động - thao tác (mục đích - phương tiện).

Một hành động là một quá trình hiện thực hoá (hay hình thành, xác lập) mục đích, tức là làm ra sản phẩm. Còn thao tác do phương tiện (chủ yếu là công cụ) quy định. Sự khác nhau giữa mục đích và phương tiện quy định một cách khách quan và rõ nét sự khác nhau giữa hành động và thao tác. Nhưng, mặt khác, sự khác nhau ấy chỉ là tương đối: để đạt được mục đích, có thể dùng các phương tiện khác nhau. Do đó, trong trường hợp này hành động chỉ thay đổi về mặt "kỹ thuật", tức là cơ cấu thao tác, chứ không thay đổi bản chất, nghĩa là vẫn phải làm ra cùng một sản phẩm ấy.

^{**}Jean Piaget (1896-1979) nhà tâm lý học người Thuỵ Sĩ, nổi tiếng từ những năm 20. Ông đồng thời là nhà sinh học, triết học, logic học, giáo dục. Ông khởi xướng môn tâm lý học phát sinh trên cơ sở nghiên cứu tâm lý học trẻ em và sự phạm. Ông để lại chừng 30 quyển sách và hàng trăm bài báo trên những chuyên đề khác nhau.

Bản thân một đồ vật nào đó (cái kìm, cái máy, khái niệm, hình tượng...) tự nó không cho ta biết gì, nếu không liên hệ với hoạt động tâm lí. Nếu nó là *sản phẩm* của một (hay nhiều) *việc làm*, thì chính nó là *mục đích* của hành động. Còn nếu ta *dùng* nó như một cái *cỗ sẩn...* để đạt một mục đích khác, ở bên ngoài nó, thì *chính nó* đã trở thành một phương tiện: dùng búa trong quá trình làm ra cái búa. Vậy là có sự khác nhau cơ bản giữa cái búa mục đích và cái búa phương tiện, thể hiện ở sự chuyển hoá từ mục đích thành phương tiện. Đó là sự chuyển hoá phổ biến. Trong thực tế, đó là cách duy nhất để tạo ra các phương tiện, mà quá trình *sử dụng* phương tiện ấy trong hành động cũng là quá trình *hình thành* thao tác. Vì vậy trong giáo dục, điều quan trọng nhất là không bao giờ có thể huấn luyện *trực tiếp* các thao tác mà phải thông qua hành động.

Sau khi đã hình thành, thao tác có khả năng tồn tại độc lập, có thể tham gia vào nhiều hành động khác.

“Mục đích của hành động” với tư cách một khái niệm tâm lí học, thực ra ở trong cuộc sống là *vật thể*: chính là *sản phẩm* của quá trình lao động. Mục đích ấy thoạt tiên xuất hiện ở trong đầu người lao động dưới dạng *biểu tượng*, rồi nó được hình thành dần, được vật thể hoá để có một hình thức tồn tại hiện thực (là sản phẩm).

Cũng vật thể ấy ở trong một quá trình khác sẽ trở nên “phương tiện của hành động”. Ở đây, nó đã hoàn thành sự phát triển, tồn tại “y như thế” trong suốt cuộc đời của nó (cho đến khi hỏng, bị huỷ hoại).

Trong lao động sản xuất, người công nhân phải có *công cụ*, phương tiện, thì trong hoạt động tâm lí các hành động phải có *thao tác*.

Công cụ chính là sự tồn tại vật chất của một thực thể tương ứng với mặt tâm lí là thao tác.

Công cụ không tự nó sinh ra nó, mà do sức lao động của con người đã kết hợp nhiều yếu tố khác nhau để tạo ra, ví dụ, lửa, sắt, sức căng của bắp thịt đã tạo ra *chiếc buá*. Trong quá trình sản xuất ra cái búa, thì nó là *mục đích*. Với nghĩa ấy, ban đầu nó chỉ là một mục đích trừu tượng. Sau khi nung qua ngọn lửa lao động, nó được vật thể hoá thành một đồ vật vật chất, gọi là *cái búa*. Với tư cách là mục đích, sản phẩm ấy chưa thể là cái búa với tư cách là công cụ. Nó mang tính chất trừu tượng với tư cách là sản phẩm nói chung như mọi sản phẩm khác: con dao, cái kéo, nghĩa là *mục đích thuần túy trừu tượng*. Sau khi đã rèn xong, cái búa được sử dụng với tư cách là cái búa, thì nó khác hẳn các sản phẩm khác như dao, kéo... Bây giờ, mục đích thuần túy, trừu tượng ban đầu được cụ thể hoá thành dao, kéo, búa, thành các *phương tiện hoàn toàn cụ thể*.

Quá trình đó, xét về mặt tâm lí sẽ như sau:

Để có được khái niệm “búa, dao, kéo” với tư cách là các khái niệm *khác nhau, cụ thể*, thì trước đó phải có khái niệm *chung trừu tượng là sản phẩm*.

Muốn có sản phẩm thì phải có *việc làm* tương ứng. (Có thể có nhiều việc làm, nhưng để tiện diễn đạt ta coi việc làm là sản phẩm có quan hệ tương đồng 1 - 1).

Quá trình làm việc ấy gọi là *hành động*.

Khi hành động kết thúc, nói nôm ra là làm xong việc, ta có sản phẩm còn chưa được sử dụng. Trong tình trạng còn “nằm chờ” tạm thời, sản phẩm ấy đang ở hình thức trừu tượng, tiềm năng, nhưng trong nó (do lao động được kết tinh lại) có khả năng sẵn sàng vận động theo xu hướng cụ thể hoá và nó sẽ trở nên hoàn toàn cụ thể khi trở thành phương tiện, nghĩa là thành những vật thể (công cụ, dụng cụ) đơn nhất: búa, dao, kéo... Lúc này, từ hình thức là cái vật thể hoá quá trình hành động, nó trở nên cái vật thể hoá *thao tác*. Quá trình chuyển hoá ấy chính cũng là quá trình làm cho khái niệm trừu tượng ban đầu (sản phẩm) xuất hiện dưới các hình thức hoàn toàn cụ thể (là công cụ): búa, dao, kéo. Như vậy, có thể coi *mỗi công cụ* (vật chất hay tinh thần) tương ứng 1-1 với *một (hay chuỗi) thao tác*. Từ đó, cốt lõi của vấn đề là ta đã coi công cụ vật chất (búa) như là cái vật thể hoá công cụ tinh thần: khái niệm (búa). Vậy là, muốn có kết quả cuối cùng (công cụ, khái niệm) thì phải *làm từ đầu*, theo một “quy trình công nghệ” chặt chẽ, chứ không chờ nhau vật *làm sẵn*.

Không bao giờ đưa đến cho trẻ em những khái niệm có sẵn - Khẩu hiệu ấy đặc trưng cho phương pháp sư phạm mới.

§9. QUÁ TRÌNH VẬN ĐỘNG BÊN TRONG CỦA HOẠT ĐỘNG

1. Về mặt hình thức (hình thái)

Bước tiến cơ bản của tâm lí học hiện đại trong cách lí giải mối quan hệ giữa cái tâm lí và cái vật chất là coi sự khác nhau

giữa chúng chỉ có thể có nghĩa tuyệt đối *trong lí luận nhận thức*. Ngoài ra, sự phân biệt ấy là tương đối. Trong tâm lí học, từ lâu người ta đã tìm mô hình liên hệ thực giữa hai phạm trù đó. Ví dụ, nhà sinh lí học Nga Sechenov nêu lên luận điểm: tâm lí học khoa học phải nghiên cứu nguồn gốc của các hoạt động tâm lí. Tiếp theo, những công trình nghiên cứu về tư duy, phát hiện ra *tư duy bằng tay* (tư duy thực hành). Tiếp đến là giả thuyết cho rằng những hành động bên ngoài, xét về mặt sinh thành, là có trước các hành động trí tuệ bên trong. Cho đến những năm 20 thế kỉ XX, Watson đưa ra giả thuyết về sự chuyển hoá của quá trình bên ngoài thành quá trình bên trong: nói to - nói thầm - nói không có tiếng. Vào thời ấy Piaget cũng tìm ra cơ chế chuyển từ giai đoạn “sờ mó, mày mò” (manipulation) thành “ý nghĩ”, nhờ đó thấy được vai trò của hành động trong quá trình hình thành tư duy mà ông cho chủ yếu là quá trình *chuyển vào trong*. Muộn hơn một ít, Wallon, Bruner cũng có tư tưởng tương tự.

Tư tưởng “chuyển vào trong” cũng nẩy sinh đồng thời ở Liên Xô, bắt đầu từ Vygotsky và người đạt đến kết quả có sức thuyết phục nhất là Galperin.

Ở §6 bạn đã làm quen với tư tưởng cơ bản của Vygotsky: ông coi 1 - công cụ và 2 - sự giao lưu giữa người với người là hai biện pháp cơ bản để thế hệ sau tiếp thu (linh hội) kinh nghiệm của thế hệ trước để lại. Sự chuyển giao ấy được thực hiện, đương nhiên, ở bên ngoài tâm lí, dưới hình thức *hành động bên ngoài*, hay *lời nói to*, trong sự cộng tác giữa những cá nhân với cá nhân. Chỉ sau đó, kết quả ấy được hình thành trong cá thể. Từ đó, quan điểm cơ bản của tâm lí học Xô viết là hoạt động tâm

lí bên trong xuất phát từ hoạt động thực tiễn *bên ngoài*. Như vậy, ở đây, có *sự đồng nhất về bản chất và sự khác nhau về hình thức*, mà bắt đầu phải là *hình thức bên ngoài*. Nói cách khác, khi nói về *tâm lí* nói chung, thì trước hết phải nghiên cứu *hoạt động có đối tượng bên ngoài*, và tiếp đó, bằng *sự chuyển hoá* mà có được *hoạt động tâm lí*. Thế là về mặt giá *thuyết lí luận*, quan điểm ấy khắc phục được *sự cách biệt tuyệt đối* giữa *hoạt động vật chất* và *hoạt động tâm lí* và do đó, giữa *cái vật chất* (kể cả *cái vật lí*) và *cái tâm lí*.

Vấn đề đặt ra tiếp theo: *chuyển hoá* như thế nào?

Galperin đã mô tả suốt chặng đường *chuyển hoá* ấy bắt đầu là *hành động vật chất* trên những đối tượng *bên ngoài*, trải qua *hành động* trên lời nói (nói to, nói thầm, nói không ra tiếng) mà cuối cùng có được *hành động trí tuệ bên trong*⁵.

Thành tựu ấy, thực ra, tổng kết lại một quá trình phát triển lâu dài về *lý luận* của *tâm lí học* nói chung, đến mức *đã thực nghiệm được*. Đó là một bước ngoặt về phương pháp nghiên cứu *tâm lí học*. Từ những năm 50, nhất là những năm 60 trở đi, những công trình nghiên cứu *thực nghiệm* theo tư tưởng cơ bản "chuyển vào trong" đã đóng vai trò chủ đạo trong *tâm lí học*, đặc biệt trong *tâm lí học sư phạm*. Dựa vào *thực nghiệm* trên trẻ em mẫu giáo (Zaporojets) và học sinh cấp I (Elkonin và Davydov) đã làm rõ thêm những vấn đề *lý luận* và *hình thành dần* "*kĩ thuật*" mới trong *giáo dục*. Đó là những *thực nghiệm* ban đầu tuy hết sức khiêm tốn và đơn giản, nhưng cũng đã làm rõ thêm nhiều vấn đề *lý luận* và tạo ra một cơ sở *thực tiễn*, ít nhất về

⁵Những nội dung chi tiết sẽ được trình bày ở các mục 7, 8, 9.

mặt tâm lí học. cho những dự án về phương pháp giáo dục mới... đặc biệt trong lĩnh vực nhận thức và sự phát triển trí tuệ.

Linh hồn của phương pháp ấy là *sự thống nhất về bản chất giữa các hình thức hoạt động*. Từ đó, muôn có được hoạt động tâm lí bên trong, thì trước hết phải *tổ chức được hình thức bên ngoài của nó* và trẻ em sẽ hoạt động *trước hết* trên những đối tượng bên ngoài ấy, rồi qua từng giai đoạn nhỏ, *kết tiếp nhau* mà “chuyển vào trong” thành ý nghĩ, ý thức tâm lí.

Bản thân sự “chuyển vào trong” ấy đã giả định có một cơ cấu chung cho cả hoạt động bên ngoài lẫn hoạt động bên trong. Nói chung, cơ cấu chung ấy cho phép mọi quá trình chuyển hoá: “vào trong” và “ra ngoài”, tức là vừa thực hiện quá trình vật thể hoá khái niệm, tư tưởng, vừa quá trình ngược lại, lấy ra từ vật thể, khái niệm, tư tưởng đã “gửi vào” trước đó.

Thành tựu ấy được coi như phát hiện quan trọng nhất trong tâm lí học thế kỉ chúng ta¹⁴.

2. Vẽ độ lớn tương đối của các đơn vị

Những “đơn vị” như hoạt động, hành động, thao tác trong cấu trúc vĩ mô¹⁵ chỉ có giá trị tương đối.

¹⁴) Xem (9), tr 101.

¹⁵) Trong những năm 70 đã có tư tưởng về “cấu trúc vĩ mô” của hoạt động, trong đó vừa xét về mặt *sinh thành* (tâm lí học) vừa xét về mặt *lượng* (thông tin học) và đưa ra khái niệm “khối chức năng”, như một đơn vị nhỏ nhất. Xem V.P Zinchenko. Về phương pháp cấu trúc vĩ mô trong sự nghiên cứu hoạt động nhận thức, M, 1972.

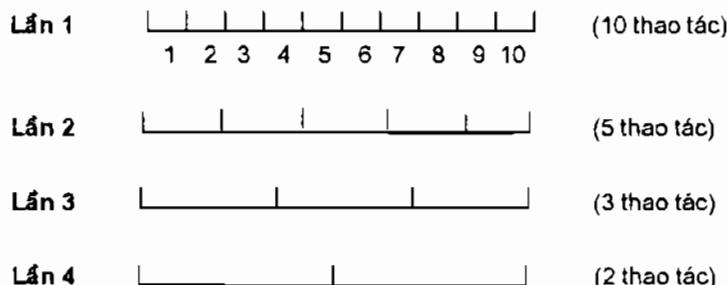
Nếu ta chia mục đích “lớn” thành những mục đích “nhỏ”, thành những việc làm “nhỏ”, thể hiện ra ở sự phân chia sản phẩm “lớn” ra những sản phẩm “bộ phận”. Tương tự với mỗi sản phẩm là một hành động mà “độ lớn” của nó được đo bằng độ lớn của sản phẩm.

Tương ứng với điều đó, số thao tác trong mỗi hành động cũng có thể trở nên nhiều thêm hay ít đi và “độ lớn” của mỗi thao tác cũng không phải cố định từ đầu đến cuối trong một hoạt động hay nhiều hoạt động khác nhau, ở những nơi và những lúc khác nhau.

Khả năng có thể “chia nhỏ” ra hay “gộp to” lại các đơn vị, đặc biệt về thao tác, có một ý nghĩa thực tiễn rất lớn.

Thoạt đầu, cần phải *chia nhỏ* các quá trình cho đến mức không thể chia nhỏ hơn nữa, và bắt đầu *thực hiện đầy đủ các chi tiết đó*, không bỏ sót, không nhảy cộc. Trong những bước phát triển tiếp theo, một số chi tiết đứng cạnh nhau sẽ được *gộp lại*. Do đó, kể cả độ lớn nói chung của quá trình thì không đổi, nhưng số “đoạn” được tách ra huấn luyện thì ít đi, giảm mãi đi, khiến cho những đoạn lớn này “trơn tru” không có dấu vết của sự phân chia trước đó.

Ta có thể biểu diễn quá trình đó như sau:



Lúc đầu cần phải làm đủ 10 thao tác (trong trường hợp này còn có thể gọi là động tác). Nhưng đến lần thứ 4 thì chỉ còn 2 và ta không thấy được các dấu vết đã chia lần trước.

Cách “chia” và “gộp” chứa đựng trong đó cả “thuận lợi” lẫn “mối nguy”. Thuận lợi ở chỗ có thể làm từ từ và theo đúng trật tự từ đầu đến cuối. Nhưng nếu dừng lại quá lâu, thì sau này ở chỗ chia thành “gợn”, mà các lần sau không thể “bào nhẫn” được. Ví dụ: trong thực tế giảng dạy ở lớp dưới, thường gặp cách đọc nhát gừng từng tiếng một hoặc khi học tiếng ngoại quốc đọc từng âm tiết rời rạc, không thành nguyên một tiếng trôi chảy, như người bản ngữ vẫn nói.

Ngược lại, nếu không biết chia nhỏ, thì rất khó huấn luyện. Cách dạy “đại khái” thường do thầy giáo không biết chia nhỏ việc cần làm để hướng dẫn trẻ em, buộc trẻ em tự mày mò, em được, em không.

Nghệ thuật sư phạm là ở chỗ: trước hết thầy giáo biết đem việc làm chia nhỏ mãi cho đến lúc không thể chia nhỏ được nữa. Sau đó, trong quá trình hướng dẫn trẻ em làm, thầy có năng lực cảm nhận được liều lượng cần dùng lại ở mỗi lần thực hiện: chuyển (gộp) muộn quá hay sớm quá đều không tốt. Chính ở đây (và chỉ ở đây) mới có thể nói đến “tay nghề”.

Ví dụ: Dạy tiếng Việt.

1. Lúc đầu phân tích (“tháo”) câu thành từng tiếng: câu là “sản phẩm lớn”, tiếng là “sản phẩm bộ phận”.
2. “Đập vỡ” (“tháo”) tiếng ra 2 phần: phụ âm đầu và vần.
3. “Đập vỡ” (chia nhỏ, tháo) vần ra các đơn vị âm nhỏ nhất.

4. Nghiên cứu các loại âm (nguyên âm, phụ âm) và vai trò của chúng trong vần - vần trong tiếng - tiếng trong câu.

Trong giáo dục, nói chung cần theo nguyên tắc sau đây: hai việc làm (thao tác) ngược nhau phải được tiến hành *liền nhau* (coi như đồng thời). Nói cách khác, có thể “tháo rời” sản phẩm ra thành từng bộ phận cấu thành nó và ngược lại “lắp” các bộ phận thành sản phẩm:

Thao tác trừ đi liền thao tác cộng.

Thao tác chia dì liền thao tác nhân.

Thao tác “tháo” vần ra thành nguyên âm phụ âm phải đi liền thao tác “lắp” nguyên âm vào phụ âm để được lại vần.

Theo Piaget, đến hết 7 tuổi, trẻ em mới có thể làm những thao tác ngược như vậy. Nhưng, thực ra, nếu *biết dạy*, thì có thể hình thành sớm hơn những thao tác trí tuệ “ngược nhau” và hơn nữa còn có thể huấn luyện cả một *hệ thống* các thao tác như vậy.

Cách dạy này, dựa trên nguyên lí thống nhất giữa hai hình thức (bên trong và bên ngoài), đem các thao tác ngược nhau ấy trình bày ra trước mắt trẻ em và chính trẻ em thực hiện một cách bên ngoài, trước sự kiểm soát của thầy giáo, các thao tác ngược nhau ấy. Chỉ khi nào lôgic của hành động bên ngoài đã được xác lập, ta sẽ tổ chức quá trình chuyển vào trong (tức là thay đổi hình thức hoạt động).

Cách dạy này theo mục đích cuối cùng của nó, sẽ tạo ra những sản phẩm trí tuệ, tinh thần, với tư cách là những *sản phẩm hoàn chỉnh*, một “khối”, không thể tách rời các thao tác.

dù cỡ to hay nhỏ. Vì vậy, việc phân chia, tháo lắp bao giờ cũng đặt trong một thể hoàn chỉnh và chỉ có trong trường hợp ấy mới có sự *chuyển hóa*. Nếu không, sẽ phá huỷ sự tồn tại hiện thực của những sản phẩm ấy.

3. Về các trình độ phát triển của hoạt động

a) Hoạt động tâm lí *có cơ sở vật chất* của nó là hoạt động sinh lí, nhưng điều quan trọng hơn là xét mối *tương quan* giữa hai loại ấy. Hoạt động sinh lí cho ta *khả năng* thực hiện những hoạt động tâm lí, nhưng tự nó không gây ra hoạt động tâm lí, giống như nền nhà vững chắc cho phép xây nên đó bất cứ ngôi nhà nào, nhưng nền nhà ấy, tự nó không làm trồi lên dù chỉ là một túp lều. Như vậy, với giả thuyết đã có một cơ sở sinh lí hầu như không bị hạn chế, ta đi đến những quy luật *đặc thù* của hoạt động tâm lí, chứ không thể quy về những hoạt động sinh lí đơn thuần¹⁾.

Mỗi quan hệ giữa hai loại hoạt động (sinh lí và tâm lí) cho phép tìm ra *cơ chế tâm - sinh lí* của quá trình chuyển hoá lẫn nhau giữa chúng. Cơ chế này được hình thành trong quá trình phát triển loài và “để lại” cho từng *cá thể* số vốn (khả năng) dù thực hiện các quá trình phản ánh tâm lí. Ví dụ, khả năng nghe tiếng người. Nhưng muốn khả năng *loài* ấy trở thành hiện thực đối với mỗi cá thể, thì cá thể với tư cách chủ thể phải hoạt động trên những đối tượng tương ứng thành hành động và thao tác phù hợp. Trong trường hợp này, cơ sở sinh lí chỉ đóng vai trò

¹⁾A. N. Leontiev có sự so sánh tiêu biểu: mỗi quan hệ giữa tâm lí học và sinh lí học cũng giống như mối quan hệ giữa sinh lí học với sinh học, xem (9), tr. 114.

những *khả năng* thực hiện các *chức năng* đã được quá trình phát triển loài sáng tạo, huấn luyện và truyền lại trong *cơ chế não*. Sở dĩ có được các *chức năng* ở dạng *khả năng* ấy, vì loài người đã sáng tạo ra công cụ (trong đó có ngôn ngữ) tức cũng là sáng tạo ra các *thao tác* tương ứng. Những *thao tác* này thoát đầu tồn tại ở bên ngoài, sau được chuyển vào trong thành các *thao tác trí óc* (các *thao tác lôgic*).

Trên những trình độ phát triển ngày càng cao của tâm lí (kể cả quá trình nhận thức), những quá trình tâm lí đầu tiên buộc phải đính với những yếu tố có tính sinh lí. Đối với *động vật*, kết quả hành động sẽ cung cố hay phá huỷ cơ chế tâm - sinh lí này. Đối với người, việc nghiên cứu tâm lí học cũng phải bắt đầu từ *trình độ tâm - sinh lí*.

Ví dụ : cảm giác, tri giác, những *thao tác chính xác* của tay chân, những *khả năng* phân định chính xác về không gian và thời gian...

Để huấn luyện những *thao tác* vừa mô tả, trong những năm 70, tâm lí học kỹ thuật đã đặt vấn đề chia hoạt động thành các “đơn vị” nhỏ nhất, ví dụ, các “khối chức năng”¹⁵⁾, trong đó nghiên cứu các quá trình *chuyển hoá* giữa những đơn vị của hoạt động tâm lí và những đơn vị chức năng thực hiện nó trong các quá trình hoạt động của não. Tâm lí học thần kinh và tâm lí học bệnh lí nghiên cứu sâu hơn sự chuyển hoá này, mà đối với trẻ em bình thường, tâm lí học sư phạm có thể dừng lại ở mức “biết là có” sự kiện đó.

¹⁵⁾ V. P. Zinchenko. Về phương pháp cấu trúc vi mô trong sự nghiên cứu hoạt động nhận thức. Trong “Các công trình của Viniite” số 3, M. 1972.

b) Tiếp tục phát triển cao hơn, hoạt động đạt đến *trình độ tâm lí*. Đến đây, hoạt động tâm lí đạt được một *chất mới*, có tính *chủ thể*. Những quá trình tâm lí *được điều khiển* theo những quy luật coi như độc lập với những quy luật sinh lí. Đó là những hành động hay thao tác *được thực hiện theo mẫu* có trước trong biểu tượng mà quá trình hành động nhằm đạt đến kết quả, hiện thực hoá mẫu đó. Ở đây, quá trình hoạt động phải *được tiến hành trên đối tượng và được điều chỉnh* cho phù hợp với đối tượng ấy (= “*mẫu*”), tức là có *mục đích*.

Đạt đến trình độ này, động vật chỉ hạn chế trong phạm vi các *hành vi bản năng*, nghĩa là những hành vi có tính “*hợp lí khách quan*” cơ hồ như *mục đích*. Những hành vi này có thể *được điều chỉnh* cho phù hợp với hoàn cảnh tức thời, nhưng thực ra, nó *vốn đã có* từ khi mới sinh ra và *được thực hiện theo một cơ chế không có đảo ngược*. Ở trẻ nhỏ (dưới 5- 6 tuổi), theo Piaget, vẫn chưa thể có các thao tác ngược, vẫn bị tri giác trực tiếp chi phối, nhưng nhờ có *ngôn ngữ*, phạm vi hoạt động đã mở rộng rất nhiều và vì vậy ngày càng có thêm nhiều cơ chế mới được tạo ra bằng hành động trên đối tượng, khiến cho tính *chủ thể* của hành động ngày càng có xu hướng thống trị rõ rệt.

c) Đỉnh cao nhất mà hoạt động tâm lí đạt đến là *trình độ xã hội* (hay nhân cách). Đây là một bước tiến về *chất*. Từ đây, chỉ còn lại những hoạt động *thuần tuý người*, đặc trưng riêng cho phạm trù người. Quy luật cơ bản chi phối các hoạt động này có tính *xã hội - lịch sử khách quan*. Nói cụ thể hơn: hoạt động của cá nhân không còn là của riêng một mình cá nhân đơn độc ấy, mà bao giờ cũng là của một cộng đồng người, trong một thời điểm xác định. Để dễ nhận thấy bản chất vấn đề, ta có thể nói:

sự thích ứng với hoàn cảnh sống của mỗi cá nhân không phải là sự thích ứng cá nhân mà là sự thích ứng *tập thể*, công đồng. Điều này thể hiện trong mỗi hành vi của cá nhân, dù trong trường hợp chỉ có một mình “cô lập” với thế giới bên ngoài, như anh Robinson giữa đảo hoang.

Hoạt động người đạt đến trình độ xã hội đã đưa con người sang hẳn một phạm trù mới, tách biệt hẳn với thế giới động vật¹⁶¹. Từ đây, hoạt động của người tuân theo những quy luật khách quan có tính lịch sử và chịu sự tác động của các mối quan hệ xã hội đương thời. Trên ý nghĩa ấy, Marx coi con người như một tổng hòa các quan hệ xã hội.

Trình độ xã hội của hoạt động là trình độ đạt được sau cùng của sự tiến hóa lịch sử nói chung và của lịch sử loài người nói riêng. Nhưng nó không nhất thiết là trình độ sau cùng của sự phát triển cá nhân từng con người cá thể. Trái lại, ngay từ lúc mới ra đời, đứa trẻ đã là người, đã là thành viên của xã hội loài người, đã ở trong những mối quan hệ xã hội người, vì vậy, việc giáo dục trẻ *ngay từ đầu* đã được tổ chức trong mọi trình độ phát triển của hoạt động, phản ánh được nền văn minh hiện đại.

Việc phân tích hoạt động, tách riêng ra ba trình độ phát triển, nhằm mục đích thấy được quá trình tiến hóa của nó trong toàn bộ lịch sử và do đó, thấy được mối quan hệ giữa ba trình độ ấy mà không thể quy về một trình độ nào trong đó coi là quan

¹⁶¹ P. Ia. Galperin có lí khi ông nói rằng một trong những đặc điểm quan trọng nhất của con người hiện đại là “không có bản năng”. Xem bài “Về vấn đề bản năng của người” trong tạp chí tiếng Nga “Những vấn đề tâm lý học”, 1976, số 1, tr. 34

trọng nhất. Đồng thời ta có thể khắc phục được những quan điểm đối lập nhau giữa cái sinh lí, cái tâm lí và cái xã hội với nhau.

§10. SỰ CHUYỂN HOÁ TỪ HOẠT ĐỘNG NÀY SANG HOẠT ĐỘNG KHÁC - CÁC KIỂU HOẠT ĐỘNG

1. Khái niệm đối tượng

Triết học coi hoạt động như một phạm trù diễn tả mối quan hệ giữa chủ thể với khách thể. Tâm lí học nghiên cứu hoạt động của từng con người *cụ thể*, có thực, đang sống trong một hoàn cảnh xác định, cho cá nhân ấy, có một không hai. Tuy nhiên, ở đây cần lưu ý: cá nhân không bao giờ tách rời khỏi xã hội và cá nhân không bao giờ tồn tại trong hiện thực với tư cách là yếu tố đối lập với yếu tố kia là xã hội. Mọi hoạt động của bất cứ cá nhân nào cũng đặt trong một hệ thống các quan hệ xã hội: cá nhân ở trong lòng xã hội và xã hội ở trong mỗi cá nhân. Nói cách khác, xã hội không thể coi là *môi trường* của con người như thiên nhiên là môi trường cho động vật. Không hiểu điều đó, nên từ lâu tâm lí học vẫn luẩn quẩn trong hai cách lí giải: xã hội hoá cá nhân hay cá thể hoá xã hội, mà thực ra chỉ có sự chuyển hoá lẫn nhau “trong nội bộ” của một thể thống nhất. Tuy nhiên, muốn tổ chức được sự chuyển hoá này, cần phải có sự tách biệt tương đối. Từ đó có khái niệm về *tính đối tượng* của *hoạt động*. Nói đến hoạt động tức là cùng một lúc nói đến *đối tượng* của nó. Muốn tổ chức một hoạt động phải xác lập đối tượng của nó. Các hoạt động khác nhau bởi đối tượng của mình.

Nói cách khác, khi chuyển từ đối tượng này sang đối tượng khác, chúng ta đã thay đổi kiểu hoạt động.

Trước hết *đối tượng coi như một vật thể vật chất*: sắt, gỗ, chén, bút, máy móc, xe cộ v.v. tồn tại “tự nó”, bên ngoài đầu óc mỗi người. Đó là hình thức tồn tại *cơ bản* - hình thức *nguyên thuỷ* hay *hình thứ số 1*.

Sau đó, nhờ có hoạt động tâm lí, đối tượng ấy có một hình thức tồn tại *thứ hai*, dưới dạng hình ảnh, biểu tượng, khái niệm, với tư cách là sản phẩm được *hình thành* trong quá trình hoạt động.

Điều quan trọng bậc nhất là thấy được *hai hình thức tồn tại của hai đối tượng*, nghĩa là chỉ có sự khác nhau về *hình thức* của cùng một nội dung. Từ đó, quá trình có được nội dung này trong tâm lí (biến nó thành tâm lí) *thực chất* là quá trình thực hiện sự biến hóa về *hình thức* (biến thái), mà tương ứng với nó là việc chuyển hoá về *hình thức* của hoạt động. Tuỳ theo tình hình *hiện nay*, đối tượng đang tồn tại dưới hình thức nào (bên ngoài hay trong đầu) mà ta có hình thức hoạt động phù hợp - hoạt động bên ngoài hay hoạt động bên trong. Nhưng, nếu xét trong *toàn bộ* quá trình giáo dục, thì quá trình đó phải bắt đầu từ bên ngoài, trên đối tượng vật chất, cảm tính, có thể sờ, nắm, cầm, tháo, lắp, nặn, v.v... Đó là cách *chiếm lĩnh* đối tượng, nắm lấy nội dung, linh hồn của nó.

Nội dung đối tượng là gì ?

Nếu xét về *hình thức* tồn tại *bên ngoài* tự duy, về mặt cảm tính, có thể có những đồ vật rất khác nhau. Ví dụ: *cái cốc* bằng nhựa, bằng sứ, bằng ống bương cắt ra, v.v. Nhưng tất cả các đồ vật ấy có cùng một nội dung: *khái niệm cốc*.

Nếu bây giờ lấy khái niệm làm chuẩn, thì, ví dụ: khái niệm cốc cũng có hai hình thức tồn tại: bên ngoài (trong hiện thực, khách quan với tư duy) và bên trong (là sản phẩm của quá trình tư duy). hình thức bên ngoài cho ta nhận định khái niệm chính là cái cốc có trước mặt ta. Hình thức này gọi là *dạng vật chất* của khái niệm. Còn hình thức bên trong của nó thì “tàng hình” vào trong cái hình thức bên ngoài kia, tức là trong cái cốc. Thường người ta coi hình thức này chính là nội dung hay *dạng tinh thần*. Nội dung này chính là *năng lực người*. Cả hai dạng được xác định bởi một chuỗi thao tác liên tiếp nhau, theo một trật tự chặt chẽ ta gọi là *lôgic của khái niệm cốc*. Theo nghĩa ấy, Marx gọi *cái cốc* là cái vật thể hoá khái niệm cốc, hoặc là cái mà con người “gửi vào” đó năng lực gọi là khái niệm cốc. Sau này trẻ em muốn có được khái niệm cốc, thì phải làm một quá trình “ngược lại”, “lấy ra” từ trong *cái cốc khái niệm cốc*. Nói nôm na là biết dùng cái cốc như người lớn dùng, tức là *biết lặp lại chuỗi thao tác* mà người lớn đã “gửi vào” cái cốc. Quá trình “gửi vào” và “lấy ra” này gọi là hoạt động có đối tượng (hoặc hoạt động *trên đối tượng*). Hoạt động này có thể diễn ra *trực tiếp, ngay trên cái cốc* (cái cốc thực trong cuộc sống, hoặc cái cốc xếp bằng giấy, nặn bằng đất sét không thể dùng uống nước như thật) và có thể *không cần* có cái cốc ấy. Nhưng trong tất cả các trường hợp, trẻ em đều phải thực hiện cùng một chuỗi thao tác như nhau hay theo một lôgic như nhau, tức là chỉ có một (nội dung) khái niệm duy nhất. Trên ý nghĩa ấy khái niệm cốc cũng được coi là đối tượng hoạt động nói chung hay đối tượng của hoạt động nhận thức.

Trong thực tiễn giảng dạy, có thể đem đang vật chất của khái niệm gộp với đối tượng vật chất của bên ngoài, còn dạng tinh thần của khái niệm là đối tượng của hoạt động bên trong. Việc “tách” và “gộp” này chỉ xảy ra trong tư duy, trong hoạt động “sư phạm”. Vì vậy, dù thế nào, thầy giáo cũng phải hiểu thật rõ: trước hết, khái niệm cốc vốn tồn tại một cách hiện thực bên ngoài tư duy, “tàng hình” vào trong bất kỳ cái cốc nào. Với nghĩa đó, mọi cái cốc đều như nhau, cái cốc bằng pha lê không ưu việt hơn bằng cái cốc bằng đất sét chưa nung, và thầy giáo không cần phải cho trẻ em hoạt động trên tất cả các cái cốc có thể có trên đời, mà chỉ cần trên *một cái cụ* thể nào đó cũng đủ. Tất cả đều chứa một khái niệm duy nhất. Hai là, cái cốc thật ấy ai cũng trông thấy nhưng nó không phải chỉ là khái niệm cốc mà chỉ là “chỗ ở” của nó, còn bản thân khái niệm cốc vẫn là “tinh thần” không ai trông thấy, sờ, nắm được. Nó không dính chặt với cái cốc thật trong đời. Nó có thể xa rời, “đi ra” khỏi cái cốc ấy để “vào trong đầu” và “ở lại” trong đó. Vậy là khái niệm cốc với tư cách là đối tượng (hoạt động) nhận thức có *hai chỗ ở*: ở ngay trong cái cốc thật và ở trong đầu. Nếu lúc nó đang còn ở trong cái cốc thật mà ta muốn “bắt lấy” thì phải dùng tay cầm lấy cả cái cốc, chuyển dịch nó bằng một chuỗi thao tác theo một trật tự nhất định. Còn nó đang ở trong đầu, mà muốn cho người khác biết nó đang ở trong đầu mình thì phải dùng *tiếng nói* mô tả chuỗi thao tác ấy, theo đúng trình tự ấy. Khó khăn về mặt lý luận là ở chỗ này: giả thử nó *đang* ở trong đầu. Ta có thể phân vân: nó vốn ở đó hay từ ngoài đời vào? Có hai cách trả lời trái ngược nhau: Hegel: nó là dân địa phương, què quẩn, tổ tông ở đó. Marx: nó là dân “ngụ cư” ở ngoài mới chuyển vào. Chúng ta theo Marx, nghĩa là, nếu ngay bây giờ thầy giáo (nhà bác học)

đã có trong đầu mình một khái niệm nào đó, thì điều đó chỉ nói lên rằng *trước đây* thầy giáo (nhà bác học) bằng hoạt động của bản thân mình trên chính đối tượng (hình thái vật chất của khái niệm) áy, đã giúp cho nó dọn nhà, từ ngoài chuyển vào trong - giúp nó “dọn nhà”, chứ không động chạm đến bản thân khái niệm¹¹. Bản chất của phương pháp giảng dạy cổ truyền chỉ là *thé này*: sau khi đã có một khái niệm nào đó trong đầu, thầy giáo tưởng mình sẽ chuyển nó, *nguyên vẹn như vậy*, sang đầu trẻ em, bằng cách giảng giải cẩn kẽ, dễ hiểu chính khái niệm đang ở trong đầu mình. Nếu trẻ em nhớ kĩ bài giảng và nói lại được y như thế, có thể không bỏ sót một dấu phẩy, thì thầy giáo tin rằng trong đầu trẻ em đã có khái niệm đó. Thầy đã làm xong nhiệm vụ truyền thụ tri thức.

Phương pháp giảng dạy mới là phương pháp tổ chức *hoạt động có đối tượng*. Có thể nói có ba *việc làm*:

1. Thầy giáo đưa khái niệm trong đầu mình ra ngoài, trả nó về quê cũ (ở trong cái cốc thật).
2. Tổ chức cho trẻ hoạt động trên đối tượng ở hình thái vật chất bên ngoài (trong thực tế giảng dạy là trẻ học dùng cái cốc).
3. Bằng hoạt động của bản thân mình, trẻ em tự mình “bắt sống” khái niệm ở ngay tại nhà tổ tông nó (cầm cả cái cốc) rồi đem nó “chuyển vào trong”. Sau quá trình này, cái cốc vẫn ở lại

¹¹ Sau này bạn sẽ thấy rằng nhờ hoạt động của những cá nhân cụ thể, tức cũng là của loài người nói chung, khái niệm sẽ phát triển mà trong chừng mức nào đó, ta có thể coi là “tự phát triển”. Ví như, sau khi dọn nhà vào đây, nó lấy vợ, sinh con đẻ cái, v.v...

bên ngoài, còn khái niệm cốc đã “tách” ra dọn vào trong đầu: nó tồn tại như một chuỗi thao tác.

Đến đây, một khi nắm được cốt tuỷ của vấn đề và không sợ nhầm lẫn nữa, ta có thể nói: mục đích cuối cùng của học tập là chiếm lĩnh *khái niệm* cốc dưới hình thức một chuỗi thao tác, chứ không phải cái cốc. Nhưng không thể “bắt sống” được khái niệm cốc, nếu không dùng được chính cái cốc thực trong đời, nếu không “chiếm lĩnh” chính cái cốc ấy.

Để thật chắc chắn và tránh được mọi sự lầm lẫn, bạn phải phân biệt được: 1. tiếng cốc; 2. khái niệm cốc; 3. cái cốc.

Khi trẻ chỉ vào một vật (đối tượng) và hỏi: cái gì đấy ? bạn trả lời: cái cốc. Lần sau, bạn chỉ vào cái ấy và hỏi bé: cái gì đấy ? - Cái cốc. Bé nhớ *tiếng* đó. Bạn khen: giỏi quá ! thông minh quá ! Bạn vừa quay mặt đi, bé cầm cái cốc quẳng xuống sàn, vỡ tan. Sự kiện ấy chứng minh bằng hành động rằng bé biết tiếng cốc, nhớ tiếng cốc, nói đúng lúc tiếng cốc, nhưng chưa có khái niệm cốc.

Người lớn cũng vậy, nhiều khi nói: “cho tôi mượn cái cốc, cắm máy bông hoa”. Về thuật ngữ, người ấy dùng tiếng cốc, nhưng về khái niệm, người ấy dùng khái niệm lọ hoa. Tương tự, vẫn trong cái cốc ấy có thể nó cả khái niệm “chặn giấy”, nếu dùng cái cốc ấy để chặn giấy, khái niệm “cục đá” nếu, như em bé kia, dùng để ném.

Như vậy, một mặt, trong cùng *một sự vật có thể có nhiều khái niệm*. Bản thân sự tồn tại hiện thực của sự vật không nói lên (hoặc không phô bày) khái niệm ở trong đó. Vì vậy, từ bản thân sự vật ấy chưa phải là *đối tượng* của hoạt động nhận thức.

nhưng nó sẽ trở thành đối tượng hoạt động ấy. Một khi có hoạt động của người thâm nhập vào, khiến cho nó trở nên cái vật thể hóa khái niệm. Khái niệm được định nghĩa không phải bởi sự hiện diện của sự vật, mà bởi logic hành động (chuỗi thao tác) đã kết tinh trong nó. Do đó, đối tượng của hoạt động là thể thống nhất giữa sự tồn tại hiện thực của sự vật và năng lực thực tiễn của người được gửi vào (được kết tinh) và được lấy ra từ sự vật ấy. Đó là sự thống nhất giữa khách thể và chủ thể, giữa cái vật chất và cái tâm lí.

Mặt khác đặc trưng cho một khái niệm có một sự vật, nghĩa là sự vật ấy tồn tại vì khái niệm ấy (coi như chỉ vì một khái niệm duy nhất ấy).

Để cho tiện, người ta đặt cho sự vật ấy một cái tên: cái cốc. Vì vậy, ta chỉ được quyền hiểu nghĩa hoàn toàn đơn trị: trong cái cốc chỉ có một khái niệm duy nhất của nó: khái niệm cốc.

Biết được cái tên (thuật ngữ) chưa chắc đã có khái niệm tương ứng, nhưng một khi đã có khái niệm, nhất thiết phải đặt cho nó một cái tên, cơ hồ như gói nó lại cho tiện cất giữ và sử dụng. Trong trường hợp này cái cốc vật chất có thực và tên gọi nó (tiếng cốc) lại cực kì quan trọng.

2. Đối tượng hoạt động

Trên kia đã nói, mỗi hoạt động được xác định bởi động cơ của nó. Mà động cơ là hình thái trừu tượng nhất, bên trong tâm lí. Nó không có thực thể, đành phải hiện thân (tàng hình) vào đối tượng và vì vậy, hoạt động bao giờ cũng là hoạt động có đối tượng nhằm chiếm lĩnh đối tượng đó.

Mở đầu mục này tôi đã nói khá kĩ về một đối tượng là *khái niệm* và muốn ví dụ cái cốc để diễn đạt. Xin bạn chú ý mấy chỗ dễ nhầm lẫn (10 thao tác).

Nếu nói thật triệt để, thì cách nói *duy tâm* của Hegel dễ hiểu hơn đối với giáo dục.

Pha thứ nhất: Thoạt tiên khái niệm cốc ở trong đầu người lớn (hay trong đầu thương để thì cũng thế). Nhưng nó không chịu ở mãi trong đó. Nó bắt con người phải làm cho nó (chỉ cho riêng nó thôi) một cái nhà thứ hai, *vật chất* (là cái cốc).

Pha thứ hai: Nhà làm xong, đặt tên *cái cốc*: khái niệm cốc dọn về ở đây. (Hành vi chuyển chỗ ở này Hegel gọi bằng một thuật ngữ khó nghe và dễ hiểu làm là tha hoá). Điều quan trọng nhất là phải thừa nhận rằng cái vật có tên cốc là “cái nhà” làm riêng cho một khái niệm cốc ở, có khi còn nói là nơi để *giam* khái niệm cốc hoặc nơi *gửi* khái niệm cốc.

Pha thứ ba: Bây giờ ai muốn *mượn*, muốn *chiếm lĩnh*, muốn “giải phóng”, muốn “lấy lại”... khái niệm cốc, thì phải “lấy” từ trong cái cốc ra, theo cách thức đã “gửi vào”.

Ba pha xảy ra theo đúng trật tự ấy *trong giáo dục* (chứ không phải trong triết học, như Hegel nói). Để tránh hiểu lầm nên nói như Marx, cái cốc là *cái vật thể hoá* khái niệm cốc, hoặc nói: cái cốc là sự kết tinh một cách vật chất năng lực thực tiễn người, là kết tinh *cách cư xử* người do thế hệ trước *sáng tạo* ra (“bất chấp kinh thánh” - Marx) và truyền lại. Cho nên khi dạy cái cốc, người lớn tạo điều kiện cho trẻ em ngay lập tức sử dụng thành tựu của lịch sử - xã hội, ở *dạng kết tinh* cuối cùng.

Tuy nhiên, bản thân cái cốc đối với trẻ em thì *chưa là gì cả*. Lần đầu tiên tiếp xúc, trẻ có thể *cư xử không xứng đáng* với cái

cốc, ví dụ: ném đi, để lăn lông lốc, cho mồi vào trong lòng cốc uống, v.v... Nói cách khác, cách cư xử người xứng đáng với cái cốc (tức là xứng đáng với thế hệ trước, với bản tính người) còn là một “ bí mật” trốn kín trong cái cốc. Cái cốc không biết “nói” và trẻ em thì không biết “cư xử”. Phải có người “thứ ba” xen vào: người lớn, tức là xã hội loài người.

Bằng ví dụ này tôi muốn nói đến một sai lầm *bi thảm nhất* của phương pháp giáo dục cổ truyền thể hiện ở nguyên tắc *trực quan*. Để các thầy giáo già đỡ giận, tôi xin khẳng định công lao của nguyên tắc ấy và vì công lao ấy, nhân loại đã khoác lên đầu nó vòng nguyệt quế. Nhưng lâu ngày, vòng nguyệt quế đã rơi rụng hết lá, trở ra mẩy cành cùi khô. Ngày nay, khi dạy khái niệm cốc, thầy đưa cho học sinh xem *cái cốc thật*. Trẻ em nhìn, sờ, nghe nói v.v. về nó, một cách *trực tiếp*. Sau đó với tài gợi ý của thầy, học sinh tự mô tả được cái cốc (thường gọi là *định nghĩa*) theo những thuộc tính (tính chất, chi tiêu, tiêu chuẩn, v.v.) một, hai, ba, bốn, năm, sáu, v.v... Cụ thể là: một - bằng thuỷ tĩnh, hai - hình chóp cụt có đáy nhỏ bịt kín, ba - màu trắng; bốn - có hoa; năm, sáu, bảy, tám, chín, mười. Thế là xong phần “lí thuyết”. Phần hai lớn: ứng dụng. Thầy nói: cốc dùng để uống nước. Thủ thuật sư phạm chủ yếu ở lớp là học sinh *nói, nghe nói và ghi chép*, để rồi về nhà học thuộc lòng bài ghi (sách giáo khoa). Giờ học sau, thầy bắt lên bảng *trả lời miệng*.

- Hôm qua chúng ta học bài gì ?
- Thưa thầy bài cốc à !
- Em hãy nói định nghĩa cái cốc.

- Thưa thầy, cốc bằng thuỷ tinh (thầy lầm nhầm trong đầu - được một ý), hình chóp cụt (thầy tiếp tục - hai ý) có hoa (ba)...

- Em nói được 7 ý - 7 điểm, về chõ !

Bạn thân mến, dù có đến 15 điểm, chứ không phải 7, thì những điều ấy còn rất xa lạ với khái niệm cốc, nghĩa là còn rất xa lạ với đối tượng chính công của hoạt động học tập.

Cái cốc, hay *giáo cụ trực quan* nói chung chỉ là cái may ra có đối tượng hoạt động trú ngụ, chứ bản thân chúng chưa là gì cả và có thể sẽ không là gì cả. Nhưng, có người vặn lại, chẳng phải phương pháp giáo dục ấy đã đào tạo ra biết bao nhân tài hay sao ? - Xin thưa: Đó là sự thật. Vâng, là cái sự thật cay đắng: những nhân tài ấy là kết tinh của cuộc đời nói chung. Nhà trường xưa nay dạy *đạo lí* (*đạo lí* học đường), bằng lời, còn cuộc đời dạy *làm việc*, bằng hoạt động thực tiễn. Tình hình ấy đã đúc lại thành lời khuyên chân tình và trung thực. *Hãy làm theo lời thầy nói*. Còn làm như thế nào - đó là phần của trẻ em tự mà lấy, tự học lấy trong cuộc sống thực.

Phương pháp mới, do xác định được đối tượng hoạt động theo *bản chất* của nó, mà tiến hành việc giáo dục dựa trên cơ sở tổ chức hoạt động của bản thân trẻ em trực tiếp lên đối tượng. Nếu nhà trường thấy cần phải dạy cho trẻ *khái niệm cốc*, thì chỉ vì muốn cho trẻ có được một *năng lực mới*. lần đầu tiên trong đời mới xuất hiện và được hình thành. Năng lực ấy có phần “lí thuyết” nhưng là lí thuyết - thực tiễn, nghĩa là trẻ biết dùng cốc theo đúng khái niệm cốc, để uống nước, nuôi sống mình.

Ngoài khái niệm khoa học ra, đối tượng hoạt động của trẻ ở trong nhà trường còn là những chuẩn mực sống của xã hội.

những quan hệ xã hội đương thời. Tất cả những quan hệ này, theo Marx phải được xây dựng trên cơ sở nền sản xuất hiện thực, với những quan hệ kinh tế xác định.

Đối tượng hoạt động của trẻ ở trong nhà trường chính là những đối tượng trong đời sống hiện thực với những thành tựu vật chất và tinh thần, với những quan hệ kinh tế - xã hội của xã hội đương thời. Vậy là, về bản chất, nhà trường là nơi đang xảy ra cuộc sống thực của trẻ em và bằng cách tổ chức những hoạt động trên những *đối tượng* thực áy mà tổ chức quá trình phát triển tâm lí và trưởng thành về cơ thể của thế hệ trẻ đang sinh ra và lớn lên.

Những công trình nghiên cứu về đối tượng hoạt động cho trẻ em của tâm lí học Liên Xô đã được D.B. Elkonin tổng kết lại trong một bài báo⁽¹⁷⁾.

D.B. Elkonin phân tất cả các đối tượng hoạt động của trẻ em từ lúc mới sinh đến lúc trưởng thành ra *hai lớp A và B*.

Lớp A gồm những quan hệ của trẻ em với người lớn, với xã hội.

Lớp B gồm những quan hệ của trẻ em với thiên nhiên, với thế giới đồ vật do loài người sáng tạo (hay phát hiện) ra.

Những đối tượng cho hoạt động linh hôi của trẻ trong các lớp A, B áy thoát đầu còn trừu tượng, chưa phân hoá, ngày càng cụ thể hơn, càng phát triển triệt để hơn, thành những đối tượng

⁽¹⁷⁾ D.B. Elkonin. Về vấn đề phân ki sự phát triển tâm lí của tuổi thơ. Trong tạp chí "Những vấn đề tâm lí học", 1971, số 4.

cụ thể. Mỗi đối tượng này xác định một kiểu (loại hình) hoạt động. Sự phát triển các loại hình hoạt động là cơ sở hiện thực tạo ra sự phát triển của trẻ em.

§11. HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO

Trong sự mô tả cơ cấu hoạt động, tôi muốn lưu ý bạn mấy vấn đề.

1. Cơ cấu có hai *hình thái* (hình thức); bên ngoài và bên trong. Như vậy, tôi nhấn mạnh đến sự *biến hoá về hình thức* của một bản chất.
2. Hình thái bên ngoài được coi là *cơ sở*. Hai vấn đề lí luận ấy, tự chúng bao hàm một vấn đề thực tiễn giáo dục:
3. Tổ chức quá trình biến thái của hoạt động - từ hình thái bên ngoài, vật chất, chuyển thành hình thái bên trong, tinh thần, thành nhân cách mỗi trẻ em.

Nhưng quá trình sống hiện thực không giờ chì xảy ra một chiều. Vì vậy, nhà giáo còn phải chú ý đến:

4. Quá trình biến hoá ngược lại - từ hình thái bên trong, tinh thần, chuyển thành hình thái bên ngoài, vật chất.

Nguyên lý cơ bản của giáo dục là thầy giáo biến những thành tựu của xã hội loài người thành tài sản cho mỗi cá nhân. Nói cách khác, muốn có sự phát triển bên trong trẻ em thì thầy giáo phải làm những việc bên ngoài nó, có thể tổ chức được. Bằng cách đó, thầy giáo đi tìm *nguồn gốc* phát triển, *nội dung*

phát triển và *phương thức* (*phương pháp*) phát triển của mỗi trẻ em, không phải ở bên trong trẻ em đó, mà ở bên ngoài, tức là ở trong xã hội loài, ở trong nền văn minh hiện thực, tập trung lại trong các *đối tượng linh hồn*.

Các đối tượng linh hồn, dù được tổ chức một cách tự giác hay tự phát, rút cục, cũng làm nên một *hệ thống* phù hợp với cuộc sống thực. Phương thức giáo dục nhà trường hiện đại nhằm đạt trình độ tự giác tối ưu về khả năng tổ chức hệ thống ấy và do đó đạt được sự phù hợp tối ưu với cuộc sống hiện đại.

Mỗi đối tượng xác định một hoạt động. Vì vậy, thầy giáo tổ chức hệ thống các hoạt động của trẻ em bằng cách tổ chức chính bản thân hệ thống các đối tượng và tổ chức sự phát triển của hệ thống này. Phương thức giáo dục nhà trường khác với bất cứ hoạt động nào khác của xã hội là luôn luôn mang đến cho trẻ em những *đối tượng mới, chưa hề* có trước đó. Chỉ những cái mới trong tâm lí. (trong sách báo thường gọi là những cấu tạo mới trong tâm lí), tức là tạo ra sự phát triển (theo đúng nghĩa của thuật ngữ này).

Thực chất của việc tổ chức hệ thống đối tượng là ngày càng cụ thể hoá hai lớp đối tượng A, B ở trên.

Dựa vào giả thuyết của D.B. Elkonin, có thể cho rằng:

Từ 0 - 1 tuổi: đối tượng thuộc lớp A: quan hệ giao lưu của trẻ với mẹ và người lớn.

Từ 1 - 3 tuổi: đối tượng thuộc lớp B: quan hệ của trẻ với thế giới đồ vật. Học cách sử dụng các đồ vật hàng ngày (cốc, thìa, bát...) theo kiểu người.

Cuộc “khủng hoảng” năm 3 tuổi đánh dấu một sự chuyển biến của chủ thể đối với bản thân mình: một quan hệ C với bản thân mình⁽¹⁸⁾.

Từ 3 - 6 tuổi: đối tượng thuộc quan hệ A: các quan hệ, chuẩn mực trong cuộc sống hàng ngày.

Từ 6 - 7 đến 11 - 12 tuổi: đối tượng thuộc lớp B: các tri thức khoa học.

Cuộc khủng hoảng thứ hai thường xảy ra ở quãng 12 - 13 tuổi. Quan hệ C có một trình độ phát triển cao hơn lần đầu⁽¹⁸⁾.

Từ 12 đến 16 - 17 tuổi: đối tượng thuộc lớp A: quan hệ bạn bè, quan hệ thân tín. v.v...

Từ 18 tuổi trở đi: đối tượng thuộc lớp B: nghề nghiệp chuyên môn.

Một vấn đề lí luận: giả thuyết này coi mỗi giai đoạn (lứa tuổi) chỉ đặc trưng bởi các đối tượng của một lớp mà thôi, như vậy có “phiến diện” không, có “cực đoan” không? Bởi vì trong cuộc sống thực làm gì có thuần một loại hoạt động. Phải chẳng sẽ hợp lý hơn, nếu nó có cả hai, thậm chí có cả ba quan hệ A, B, C cùng một lúc?

Một giả thuyết khác cho rằng cùng *một lúc có hai* đối tượng mới cùng xuất hiện, tức là cùng một lúc hình thành *hai* hoạt động chủ đạo. Đó là một giả thuyết rất táo bạo đối với sự hiểu biết của tôi. Tôi không dám bác bỏ, nhưng chưa đủ gan chấp nhận. Nếu giả thuyết này đúng thì phải xây dựng lại toàn bộ tâm lí học trẻ em và sư phạm và quyển sách này trở nên lạc hậu.

⁽¹⁸⁾ Hồ Ngọc Đại, Luận án tiến sĩ. M. 1976.

Tư tưởng cơ bản của tác giả quyển này coi mỗi giai đoạn phát triển được đặc trưng bởi một hoạt động chủ đạo duy nhất. Vấn đề là xác định đúng được *đối tượng mới xuất hiện*, theo lôgic của cuộc sống. Việc làm này không có hại cho bất cứ quan điểm nào. Nếu quả thật phải có *hai* đối tượng, thì đối tượng này phải là một trong hai. (Nếu cho rằng có hai, thì có gì không cho rằng sẽ có ba ? Và nếu như phải có ba, thì đối tượng tôi chọn phải là một trong ba. Mà đã có ba, thì vì sao không phải là bốn ? v.v.). Tôi coi chỉ có một, thì tôi phải *lựa chọn* thật nghiêm ngặt, không được phép sai lầm. (Lúc ấy tôi sai lầm 100%. Người cho rằng có hai hoạt động chủ đạo chỉ sai lầm 50% và người cho rằng có 100 hoạt động chủ đạo sẽ chỉ còn một xác suất 1%, không đáng kể). Đây không phải chỉ là vấn đề lí luận... suông. Nó chỉ đạo việc tổ chức thực tiễn giáo dục. Nếu trong một giai đoạn nào đó chỉ có một hoạt động chủ đạo, thì thầy giáo tập trung tinh lực để *hình thành* hoạt động ấy. Nó còn rất non yếu, cần phải có sự quan tâm đặc biệt, cần được tổ chức chặt chẽ, không như hoạt động chủ đạo trước nó, hay đã già dặn, lôi đời. Xưa nay nhà trường cổ truyền không để ý đến cái mới xuất hiện, mà thường thường nếu không đánh đồng nhất loạt thì có khi còn quan tâm hơn những cái đã qua, khiến cho cái hiện tại chỉ là cái quá - khứ - kéo - dài - ra.

Đó là sai lầm bi thảm nhất về mặt chiến lược của nền giáo dục cổ truyền.

Cho đến nay (1982) các nhà tâm lí học Liên Xô chưa thống nhất với nhau về các hoạt động chủ đạo ở các lứa tuổi 12 - 17. Ở đây có hai ý kiến.

D.B. Elkonin cho ở đó có đối tượng mới là quan hệ thân tình giữa các bạn thiếu niên cùng tuổi. Xem (17).

V.V. Davydov cho đối tượng mới của lứa tuổi này là các hoạt động công ích. Xem V.V. Davydov. *Vấn đề phân ki sự phát triển tâm lí*, trong quyển "Tâm lí học lứa tuổi và sự phạm", Perm, 1974.

Căn cứ vào giả thuyết mỗi giai đoạn phát triển được thực hiện bởi một hoạt động chủ đạo, nếu tại một thời điểm nào đó *cắt ngang* dòng phát triển, thì có thể hình dung qua sơ đồ sau:

Từ 0 - 1 tuổi: sơ đồ hết sức sơ lược, chỉ một hoạt động duy nhất, đồng thời cũng là hoạt động chủ đạo.

Từ 1 - 3 tuổi: có hai hoạt động, một là hoạt động cũ còn tiếp tục, và một hoạt động mới, lần đầu tiên được hình thành; hoạt động trên đối tượng là các đồ vật hàng ngày, kết tinh năng lực người. Tình hình ấy cũng giống hệt như khi trong xã hội đã có xe đạp, người ta vẫn đi bộ. Phương pháp (cách cư xử) đi bộ đã được hình thành ở giai đoạn trước, nay chỉ việc “đem dùng”. Loài người không dại đến nỗi là vứt bỏ những thành tựu của quá khứ, cũng như không chỉ hạn chế mình ở những thành tựu (phương pháp) cũ.

Từ 18 tuổi: sẽ có 6 kiểu hoạt động; trong đó chỉ có một hoạt động mới, lần đầu tiên được hình thành trên đối tượng mới, là nghề nghiệp. Năm kiểu hoạt động khác, vốn là hoạt động của các giai đoạn trước vẫn tiếp tục (và tiếp tục suốt đời) tồn tại và phát huy tác dụng.

Hoạt động chủ đạo của người lớn là lao động sản xuất. Nhưng như ta biết, người lớn không chỉ có lao động sản xuất. Họ cũng vui chơi, cũng học tập, cũng yêu đương, v.v...

Đưa khái niệm hoạt động chủ đạo vào giáo dục có một sức chỉ đạo thực tiễn hết sức quan trọng: mỗi hoạt động chủ đạo sẽ mang lại một *thành tựu mới và từ đó trở đi* (suốt đời) chủ thể chỉ việc sử dụng như những phương tiện (cơ sở, hay tiền đề) để thực hiện những hoạt động tức thời, vì sự sống còn của cá thể ở tại thời điểm đó. Do đó, rút cục, nhiệm vụ cơ bản của giáo dục là tổ chức quá trình hình thành *các hoạt động chủ đạo* của các giai đoạn phát triển từ lúc mới sinh đến lúc tuổi trưởng thành.

CHƯƠNG II

VỀ PHƯƠNG THỨC PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ EM

I. VỀ CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC

§12. HAI THÁI ĐỘ CHIẾN LƯỢC ĐỐI VỚI QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ EM

1. Mỗi nền giáo dục (nội dung, phương pháp, tổ chức giáo dục) tương ứng với một phương thức sản xuất.

Nền giáo dục cổ truyền tồn tại cho đến ngày nay ở nước ta tương ứng với nền *kinh tế gia trưởng*. Một mặt, nền giáo dục ấy vẫn trông chờ vào may rủi, giống như mùa màng lúc thất bát, khi được mùa. Mặt khác, nó thực hiện quan hệ áp đặt một chiều “từ trên xuống” theo phong cách gia trưởng: thầy nói, trò ghi nhận. Do đó, dù các thủ thuật biến hoá đến đâu, thì về bản chất, nền giáo dục ấy vẫn thực hiện một chiến lược duy nhất là buộc trẻ em chấp nhận *những chân lí có sẵn*.

Triết để thực hiện chiến lược ấy, khoa sư phạm cổ truyền (lý luận dạy học, lý luận giáo dục, v.v.) đưa ra nhiều nguyên tắc sư

phạm: trực quan, vừa sức, phát huy tính tích cực của học sinh, củng cố ôn tập tri thức cũ, v.v...

Nhưng mặc cho những tên gọi rất hấp dẫn, bản chất các nguyên tắc ấy vẫn chỉ nhằm “thuyết phục” trẻ em tin vào những chân lí có sẵn, những tri thức “tuyệt đối” trong sách vở, những lề nghi, phép tắc trong quan hệ. Trẻ em là “đối tượng” được giáo dục ở phía *thu động*, một bệ vâng nhận những lời dạy từ trên rót xuống.

Khoa học nghiên cứu về quá trình giáo dục như giáo dục học, lí luận dạy học, tâm lí học sự phạm, tâm lí học lứa tuổi .v.v. cũng một lòng trung thành với chiến lược thụ động ấy. Họ tìm mọi cách ghi lại, xác nhận những gì *đã có* trong mỗi trẻ em, do xem số vốn ấy có được bao nhiêu, để còn “phát huy” nó. Đương nhiên, những công trình trung thực ấy đã đóng những vai trò tích cực, ít nhất cũng cho biết trẻ em đến cột cây số nào của đoạn đường đã đi qua. Không ai quan tâm đến *cách đi*. Con đường cứ kéo dài, số vốn tri thức cũng nhờ thế kéo dài, móc thêm những chuỗi mới, như đoàn tàu móc thêm toa. Vẫn một đầu tàu, trên đôi đường ray ấy. Mọi sự cải tiến không thể thay đổi được bản chất của phương pháp. Nhưng, K. Marx nói, “những thời đại kinh tế khác nhau không phải ở chỗ chúng sản xuất ra cái gì, mà là ở chỗ chúng sản xuất bằng cách nào, với những tư liệu lao động nào”⁽¹⁹⁾. Ở đây Marx coi trọng *phương pháp*.

⁽¹⁹⁾ K. Marx. *Tư bản*, q. 1.t.1 ST, 1973, tr. 33.

Với giả thiết, những tri thức mà nhà trường đem lại cho trẻ em là cần thiết, thì vấn đề là làm thế nào để trẻ em có được tri thức ấy.

Khi chưa có nhà trường (thầy giáo), trẻ em vẫn có thể có được những tri thức cần thiết cho cuộc sống: chỉ cần học *tại chỗ*; *trực tiếp* trên hiện trường lao động, trong cuộc sống thường ngày. Phương pháp ấy ta gọi là phương pháp truyền tay. Phương pháp *truyền tay* hoàn toàn đủ cho một trình độ sản xuất thấp kém, với một kĩ thuật thô sơ, trong điều kiện sự phân công lao động còn mới phôi thai. Mãi cho đến khi đạt được sự phân công lao động thực sự, tức là từ khi có sự phân công lao động chân tay và lao động trí óc⁽²⁰⁾ thì mới xuất hiện những nhà tư tưởng, thầy tu... Và có lẽ thầy giáo cũng không thể xuất hiện sớm hơn.

Thầy giáo không phải là một cá nhân, mà là một phương pháp, hơn nữa là phương pháp tiên tiến nhất đương thời, tôi gọi là phương pháp *nàu trường*.

Phương pháp nhà trường cũng như bất cứ phương pháp sản xuất vật chất nào khác, đảm nhiệm chức năng cơ bản là tạo ra một trình độ lao động cao hơn với một *năng xuất lao động cao hơn*.

Phương pháp nhà trường, trong bất cứ giai đoạn lịch sử nào cũng phản ánh trung thành phương pháp sản xuất vật chất.

Từ hái lượm, chuyển qua chăn nuôi là một bước chuyển chiến lược: từ chỗ thụ động nhờ vào ân huệ của thiên nhiên dần

⁽²⁰⁾ Xem K. Marx và F. Engels. *Hệ tư tưởng Đức*, ST., 1962, tr. 25-26.

đến việc chủ động tạo ra nguồn thực phẩm thường trực. Xu hướng chủ động ấy ngày càng lấn tới, được xác lập vững chắc hơn. Nông nghiệp rồi thủ công nghiệp, v.v. cuối cùng, xuất hiện nền sản xuất đại công nghiệp.

Phương pháp đại công nghiệp là bước ngoặt chiến lược lớn nhất trong lịch sử văn minh. "Nguyên lý của đại công nghiệp là phân giải quá trình sản xuất xét ngay trong bản thân nó và trước hết là không liên quan gì đến bàn tay con người, thành những yếu tố cấu thành nó"⁽²¹⁾. Quá trình sản xuất do con người tiến hành mà lại "không liên quan gì đến bàn tay con người"! "Nét đặc trưng cho đến tận thế kỉ XVIII là các nghề thủ công đều được coi là mysteries (mystères) mà chỉ có những người am hiểu kinh nghiệm và nghề nghiệp mới có thể đi sâu nắm vững được. Đại công nghiệp đã xé toang tấm màn che đậm không cho người ta thấy được các quá trình sản xuất của chính họ, cái tấm màn làm cho ngành sản xuất khác nhau, đã được tách riêng ra một cách tự phát, trở thành những điều bí ẩn đối với nhau và thậm chí đối với cả những người am hiểu trong mỗi ngành nữa"⁽²²⁾. Quá trình lao động cho đến tận thế kỉ thứ XVIII vẫn phải phụ thuộc vào *tay nghề* cá nhân. Hồi ấy nhân loại còn "sai lầm" về phương pháp luận: lẽ ra cần phát hiện điều bí hiểm của quá trình lao động ngay trong bản thân quá trình đó, thì người ta lại tìm ở *bên ngoài* nó, tức là *bên trong mỗi cá thể* riêng lẻ - những người có tay nghề. Đại công nghiệp đã trượt bỏ "sai lầm" đó bằng cách "phân giải quá trình sản xuất ngay trong bản thân

⁽²¹⁾ K. Marx. *Tự bản*, q.1, T. 1, ST, 1975, tr. 322.

⁽²²⁾ K. Marx. Xem (21), tr. 321 -322.

nó", bên ngoài các cá nhân. Nếu đi ngược lại chặng đường lịch sử nền sản xuất vật chất, lùi mãi, lùi lại nửa đầu thế kỉ XX, xuống cuối thế kỉ XIX, giữa thế kỉ XVIII, xuống sâu mãi, đến thế kỉ XVII ta vẫn chưa đón gặp được phương pháp giáo dục hiện nay.

Phương pháp giáo dục cổ truyền may lấm mới ngang với nền sản xuất phường hội (thế kỉ XV - XVI), còn trông chờ vào *thợ cá* và những cá nhân có tay nghề, mà bản thân những cá nhân ấy cũng không lí giải nổi vì sao mình có, giống như trong sản xuất nông nghiệp, ở đó nhiều yếu tố tham gia vào quá trình sản xuất (môi trường thiên nhiên, thời tiết...) còn ở ngoài tầm tay con người. Vậy thì chỉ còn tin vào những sức mạnh siêu nhân và siêu tự nhiên (thần thánh, ma quỷ, số mệnh, trực giác, "thông minh vốn sẵn tính trời", v.v.) và chờ những may mắn như "của bắt được".

Trong hoàn cảnh lịch sử - kinh tế ấy, giáo dục còn là một quá trình *may rủi*. Thầy giáo luôn luôn ở tư thế *đối phó* với những tình huống bất trắc, nơm nớp "sợ mất mát", chốc chốc phải xem lại "đã có gì" và "còn gì", thông qua các nguyên tắc "cứng cổ tri thức, thường xuyên ôn tập". Và sự khôn ngoan của nguyên tắc "phát huy tính tích cực" thì chỉ là lời khuyên trẻ em "tích cực vơ lấy vơ để" cái đã có ở trong lời giảng của thầy, mong sao có đủ tất cả những gì thầy nói ra, rồi nhớ như in. Nhưng nếu chỉ có thế thôi thì làm sao "học một biết mười" được !

2. Nhìn bề ngoài hình như giáo dục nhà trường là một quá trình tự giác: có chương trình, có sách giáo khoa in sẵn, có giờ gián theo thời khoá biểu... nhưng về bản chất, nền giáo dục ấy theo chiến lược thụ động, vẫn trong phạm trù *tự phát*, sống trên

kinh nghiệm hàng ngày, trông cậy vào tay nghề của các cá nhân thầy giáo.

Tất nhiên, tính tự phát là tính tự giác còn phôi thai⁽²³⁾. Lịch sử rồi cũng đến cột dây số đầu tiên của đoạn đường tự giác. Từ khi lịch sử hiện thực dám “bất chấp kinh thánh”, sáng tạo ra phạm trù Người, thì con người vừa mới được hình thành lập tức bị Thượng đế trừng phạt, giam mãi trong thế giới kinh nghiệm hàng ngày. Mãi mới vài thế kỷ nay, ban đầu nhờ sự “đổ vỡ” từ trong lòng cuộc sống do nền sản xuất đại công nghiệp gây ra, mà đầu óc con người đã vượt lên khỏi kinh nghiệm hàng ngày, vươn tới trình độ tư duy biện chứng. Nhưng Thượng đế tiếp tục trả thù, vẫn gò phép biện chứng trong vòng duy tâm (Hegel). Nhưng chỉ trong nháy mắt (so với độ dài lịch sử) phép biện chứng duy vật đã xác lập vai trò của mình (Marx). Như vậy, trong hàng nghìn năm của lịch sử thành văn, ngụ tri một phương pháp độc tôn siêu hình, thì nay nó đã mất thiêng, bị nghi ngờ, rồi bị phủ định. Chiến lược giáo dục mới chỉ làm việc khá bình thường là đưa phép biện chứng duy vật vào chương trình giáo dục, tạo ra phương pháp tư duy mới nhất rồi đưa tận tay cho từng trẻ em 6-7 tuổi trở đi. Xin bạn đừng quá ngạc nhiên về việc đó. Trước hết, đối với lịch sử văn minh, tư tưởng và phương pháp tư duy là con đẻ của đời sống thực hiện. Nhưng đối với giáo dục, những tư tưởng và phương pháp ấy đã có sẵn, có trước quá trình giáo dục một thế hệ mới lớn lên. Hai là, với lịch sử hiện thực mà Marx còn đòi hỏi cuộc sống phải vươn tới lí

⁽²³⁾ Xem V.I. Lenin. *Làm gì*, NXB. Tiến bộ, M. 1973, tr. 30.

luận⁽²³⁾, thì trong giáo dục, đòi hỏi trẻ em vươn tới trình độ tư duy hiện đại đâu phải là việc quá đáng, cuối cùng, dù trong bất cứ tình huống nào, suy cho cùng, “nhân loại bao giờ cũng chỉ đặt ra cho mình những vấn đề mà mình có thể giải quyết được”⁽²⁴⁾ thì với giáo dục, hẳn đã có sẵn cách giải quyết - chỉ cần tìm nó ngay trong bản thân cuộc sống, chứ không phải trong tư duy “thuần khiết”.

Sự thắng lợi thần tốc của phép biện chứng (dù là duy tâm hay duy vật), kể từ khi phép siêu hình mà người cố thủ cuối cùng, Kant, ra sức bảo vệ đã phải tự mở cổng thành đầu hàng vào nửa đầu thế kỉ XVIII, thì cuối thế kỉ ấy phép biện chứng đã vào tiếp quản, lúc đầu do nhà đại duy tâm Hegel tổng chỉ huy, sau đó là do nhà đại duy vật Marx thống lĩnh. Nền tảng của sự thắng lợi trên mặt trận tư duy ấy được đảm bảo một cách vững chắc, vĩnh viễn kể từ khi nền sản xuất đại công nghiệp được xác lập và trở nên phổ biến. Gần ba thế kỉ nay, *phương pháp đại công nghiệp* liên tiếp chiến thắng trong từng lĩnh vực đời sống. Nhưng không dễ gì quét hết tàn quân của phe siêu hình và cũng không phải “tiêu diệt”, mà chỉ làm “tan rã” và bắt làm “tù binh” thôi. Giáo dục là trận địa do một đội quân đông đảo nhất cho đến tận ngày nay vẫn còn cầm cự được.

Từ những năm 50 thế kỉ chúng ta, một vài tiểu đội xung kích đã lọt được vào trong thành giáo dục. Ở Mỹ, ở Pháp, ở châu Âu nói chung. Ở Liên Xô đồng chí tiểu đội trưởng lúc đó là Galperin và trong đồng đội thì có Elkonin, Davydov cùng đồng

⁽²³⁾ K. Marx. *Góp phần phê phán pháp quyền Hegel*. ST. 1977, tr. 29.

⁽²⁴⁾ K. Marx. *Góp phần phê phán kinh tế chính trị học*, ST, 1964, tr.8.

đảo nhiều người khác. Đó là trận đấu không hoà - có nơi thua tránh bị tiêu diệt, kẻ đột kích đã phải ra hàng. Nhưng nơi nào còn trụ lại được, như trường thực nghiệm số 91 Moskova, thì tự mở lối con đường tiến lên. Đề gì đánh đổ được bức thành kiến lì lợm của nền giáo dục cổ truyền. Nhưng, nếu có sức mạnh làm nên những chiến thắng nhỏ, bằng bắn tỉa, đánh lẻ tiêu diệt từng tên lính một, thì sẽ có lúc buộc hàng quân đoàn lũ lượt ra hàng.

Những cơ sở thực nghiệm giáo dục đầu tiên như những ngôi nhà lạ kiều, bằng vật liệu khác, mọc lên giữa những ngôi nhà cổ truyền giống hệt nhau của làng giáo dục. Có cái gì tương tự như Marx mô tả không: “Một ngôi nhà có thể to hay nhỏ, nhưng chừng nào những ngôi nhà xung quanh đều nhỏ cǎ, thì ngôi nhà đó thoả mãn được tất cả mọi yêu cầu xã hội mà người ta đề ra cho một ngôi nhà. Nhưng nếu bên cạnh ngôi nhà nhỏ lại mọc lên một tòa lâu đài, thế là ngôi nhà nhỏ đó tụt xuống hạng túp lêu. Lúc đó ngôi nhà nhỏ là bằng chứng chứng tỏ rằng người chủ ngôi nhà đó không có tính gì cả, hay anh ta chỉ đòi hỏi rất khiêm tốn mà thôi. Và trong quá trình văn minh, ngôi nhà có thể cứ lớn mãi lên. Nhưng nếu tòa lâu đài bên cạnh cũng lớn nhanh như thế hay có khi lại còn lớn lên với một mức độ hơn thế nhiều, thì kẻ ở trong ngôi nhà tương đối nhỏ sẽ ngày càng thấy không thoải mái, không được thoả mãn, thấy chật chội trong bốn bức vách nhà mình”⁽²⁵⁾.

⁽²⁵⁾ K. Marx. *Lao động và làm thuê*, in trong Marx và Engels. Tuyển tập, T.I, ST, 1970, tr. 99.

Cái ngôi nhà mới mọc lên không phải do sự ngông cuồng hay do đầu óc tưởng tượng bịa ra. *Nó là sản phẩm của cuộc sống*. Những người chủ ngôi nhà đơn độc, mới cất lên đầu những năm 50, có cái tên riêng là Elkonin và Davydov, cũng chỉ là những con người bình thường. Nếu trên đời này không có những người này, thì như Helvetius nói, sẽ có người khác thay thế họ làm việc ấy.

Không nên chê lòng tốt, nhưng một ngôi nhà mới nếu thực sự muốn tồn tại, thì nhất quyết không chỉ trông vào lòng tốt của hàng xóm. Nó phải đứng trên nền của mình. Sức sống bên trong của một công trình giáo dục lấy từ cuộc sống thực, chứ không phải từ lòng tốt của các cá nhân hay từ những quan hệ cá nhân khác.

Cơ sở thực nghiệm giáo dục Giảng Võ, Hà Nội xây dựng theo hướng chỉ đạo của một chiến lược mới, nhưng ngay từ đầu không có sẵn. Bản thân chiến lược ấy cũng phải tự trở thành mình, chịu đựng thử thách hiện thực trong cuộc sống hiện đại. Không có cách nào “dễ chịu” hơn ! Điều duy nhất có thể yên tâm là, cái mới từ một kẽ nứt của tảng đá thành kiến lì lợm trôi lên, rất có thể bị một bàn tay thô bạo ngắt ngang chừng, nhưng cuộc sống, theo lẽ công bằng tự nhiên, sẽ đưa vòng tay ra che chở nó. Tương lai thuộc về nó.

Một nền giáo dục xây dựng theo một chiến lược mới nhất định sẽ đảm nhiệm một số mệnh lịch sử là *kế thừa xứng đáng* nền giáo dục cổ truyền đã hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ của mình. Xưa nay những sự thay thế thường xảy ra một cách *tự phát*, ngoài tầm tay con người. Nhưng trí khôn và năng lực thực tiễn của xã hội hiện đại đã đến lúc có thể làm chủ được đời sống

xã hội⁽²⁶⁾, thì, do đó, việc làm chủ quá trình giáo dục, đưa nó đi theo một chiến lược chủ động, tự giác, cũng là một việc làm trong tầm tay. Đó là một chiến lược hiện thực.

§13. NGUYÊN LÍ PHÁT TRIỂN CỦA DUY VẬT BIỆN CHỨNG TRONG GIÁO DỤC

1. Nếu trong nền sản xuất vật chất, Marx lấy tư liệu lao động (đặc biệt là công cụ sản xuất) làm thước đo trình độ phát triển sức lao động và do đó lực lượng sản xuất nói chung, thì trong lĩnh vực tinh thần thước đo sẽ là *phương pháp tư duy*. Nền sản xuất trước khi thiết lập nền đại công nghiệp đẻ ra phương pháp siêu hình. Còn phương pháp kế thừa nó (bằng phủ định) là biện chứng.

Về hai phương pháp này, F. Engels nói rõ hơn cả. “Phương pháp tư duy siêu hình dù được coi là đúng và thậm chí không thể thiếu trong lĩnh vực nhất định, ít nhiều rộng lớn tuỳ tính chất của đối tượng, chóng hay chảy, nó cũng gặp một ranh giới mà vượt khỏi đáy, thì nó trở thành một chiêu, cục hạn, trừu tượng và sa vào những mâu thuẫn không thể nào giải quyết được, vì nó chỉ nhìn thấy những sự vật cá biệt mà không nhìn thấy mối liên hệ qua lại giữa những vật ấy; chỉ nhìn thấy những sự tồn tại của những vật ấy, mà không nhìn thấy sự phát sinh và sự tiêu diệt của chúng; chỉ nhìn thấy trạng thái tĩnh của

⁽²⁶⁾ Xem F. Engels, *Chống Dühring*, ST, 1960, tr. 479 - 480.

những sự vật ấy, mà quên sự vận động của chúng: chỉ thấy cây mà không thấy rừng”²⁷¹. Và câu ngắn gọn này lột được tinh thần phép biện chứng: “Đối với triết học biện chứng, thì không có gì là nhất thành bất biến, là tuyệt đối, là thiêng liêng cả”²⁸¹. Cũng với ý ấy, Engels diễn nôm một câu nói của Hegel: “Mọi cái hiện đang tồn tại đều đang diệt vong”²⁹¹.

Với lĩnh vực mênh mông trời biển này, tôi chọn lấy nguyên lí cơ bản nhất, coi như công cụ mở đường, đó là nguyên lí *phát triển*”. Nguyên lí này được Hegel phát hiện ra trong triết học. Marx - trong kinh tế - xã hội. Darwin - trong sinh vật. Morgan - trong gia đình.

Nguyên lí phát triển thừa nhận mọi sự vật đều *vận động* không ngừng, không ngừng chuyển hoá lẫn nhau, để luôn luôn tạo ra *cái mới*, chưa hề có. Cái mới này là kết quả phát triển tất yếu của quá khứ, là sự kế thừa quá khứ theo phương thức phủ định. Nói cách khác, cái mới không nảy sinh từ bản thân nó. Quả không nảy sinh từ quả, mà từ cái *không* phải quả, là hoa. Nhưng đồng thời, quả cũng hoàn thiện bản thân mình: quả mới kết, quả lớn lên, quả ương, quả chín. Cái mới chỉ có thể *nảy sinh*

²⁷¹ F. Engels. *Chủ nghĩa xã hội phát triển từ không tương đối đến khoa học*. Marx và Engels. Tuyển tập, T.II, ST, 1971, tr. 156.

²⁸¹ F. Engels. *Lútvich Phobach và sự cáo chung của nền triết học cổ điển Đức*. In trong Marx và Engels, tuyển tập, T. II, 1971, tr. 142

²⁹¹ F. Engels. Xem (28), tr. 441.

²⁷¹ Dưới một cách nhìn khác, có thể thấy đó là nguyên lí lịch sử hay nguyên lí logic. Hegel phát hiện ra nguyên lí này mà nhờ nó mới đủ sức xây dựng nên phép biện chứng duy tâm. Marx đã cải tạo nó thành phép biện chứng duy vật (H.N.Đ).

bằng cách phủ định cái trước đó, để rồi tự hình thành và *hoàn thiện* bản thân trên cơ sở của chính mình.

Một cái mới đồng thời cũng là một phương thức vận động mới, một phương pháp mới. Phương pháp trôi không phải và không thể là phương pháp mầm kéo dài ra. Phương pháp quả khác hẳn với phương pháp hoa. Như vậy, nguyên lý phát triển chỉ phối toàn bộ quá trình phát triển (từ hạt giống đến mầm - chồi - cành lá - nụ - hoa - quả) và trong từng *giai đoạn* của nó. Nếu coi toàn bộ quá trình là thể thống nhất, thì tại bất cứ thời điểm nào của quá trình, ta cũng có một thể thống nhất hoàn chỉnh 100% đang ở *trình độ ấy* và đang phát triển.

Cần phải đưa quan niệm phát triển vào giáo dục.

2. Từ những năm 50 lại đây, rộn lên cuộc bàn luận về mối quan hệ giữa giáo dục và phát triển. Đại hội tâm lí học lần thứ XVIII ở Moskova, 1966, giành hẳn một simposium cho vấn đề này. Nó liên hệ với một vấn đề khác, nửa tâm lí học - nửa triết học, là mối quan hệ giữa những yếu tố xã hội và sinh học trong quá trình phát triển. Người ta cãi nhau hoài. Người này coi yếu tố bẩm sinh di truyền (sinh học) là quyết định. Người kia bác lại, cho rằng đối với con người quyết định phải là yếu tố xã hội. Người thứ ba cho cả hai quan điểm “cực đoan” đều sai. Anh ta bèn đưa ra giải pháp dung hoà: vừa có cái này vừa có cái kia. Tôi rất lấy làm lạ, ai xui các nhà bác học macxit nghiêm túc, nhảy vào cuộc tranh luận tào lao này, không thấy rằng bản thân cách đặt vấn đề đã sai ngay từ cội rễ mà đã thế, thì thua được cũng là thua được trong sai lầm, cho nên những người bệnh vực hăng hái nhất cho quan điểm này, sau một thời gian, khi không khí cãi vã đã nguôi nguôi, tĩnh lại, thì thấy bên kia

cũng có lí mà mình không hẳn đúng. Sự thực cả hai, bên tám lặng, bên nửa cân đều sai lầm như nhau: không thấy rằng *phạm trù người là phạm trù hoàn toàn mới trong lịch sử tiến hoá*. Sự sai lầm cơ bản là không thấy rằng mặc dù giữa người và con vật (đặc biệt động vật cấp cao) có những “vật liệu” giống nhau và những chức năng sinh học như nhau; ăn, ngủ, v. v. nhưng vẫn là hai phạm trù khác nhau. Con người đã tách ra khỏi quá khứ động vật và trở nên một sáng tạo mới của lịch sử.

Đặc điểm cơ bản nhất của phạm trù người, như Hegel đoán thấy và K. Marx phát hiện ra, là *một thực thể tự sản sinh ra bản thân mình bằng hoạt động (lao động) của chính mình*⁽³⁰⁾. Trong khi đó mọi loài khác đều do “Thượng đế” sinh ra, đã có sẵn tất cả. Ở mỗi động vật chỉ có khả năng trưởng thành, tức là cứ tuân tự theo lịch thời gian mà bộc lộ những gì cha mẹ đã cho sẵn, được “mã hóa” ở ngay trong cá thể. Còn đối với người, mỗi cá thể phải thực hiện một quá trình phát triển, tức là phải tự mình tạo ra cho mình những cái mới, lấy từ trong đời (chứ không phải từ trong bụng mẹ). Con người muốn có một cái gì đó, thì phải tự tạo nên cho bản thân mình, bằng hoạt động của chính mình. Nguyên liệu, vật liệu, mẫu “quy trình công nghệ” để làm ra sản phẩm ấy... đều đã có sẵn trong xã hội loài người, do thế hệ trước sáng tạo ra và để lại. Điều quan trọng là thấy được năng lực ấy được truyền lại (cha mẹ truyền cho con cái) không phải thông qua *vật liệu cơ thể* (dòng dõi), mà ở *bên ngoài* cá thể, trong những thành tựu vật chất và tinh thần của toàn xã hội, tức là trong những đối tượng, nơi năng lực người được

⁽³⁰⁾ Xem K. Marx. *Bản thảo kinh tế - triết học năm 1844*, ST, 1962, tr. 211 và nói chung cả mục “*Phê phán phep biện chứng của Hegel...*”, tr. 184 - 220.

vật thể hoá. Thể hệ sau chỉ việc trực tiếp tác động lên đối tượng ấy, bắt nó phải “trả lại” cái năng lực mà thể hệ trước đã “gửi vào”. Bằng cách đó và chỉ bằng cách đó thôi, cá thể người mỗi lần đều là *lần đầu tiên* tự tạo cho mình năng lực người. Quá trình đó chính là quá trình con người tự sản sinh ra mình.

Nên phân biệt rành rọt sự thống nhất và khác biệt giữa hai quá trình trong một cá thể, thể hiện sự thống nhất và khác biệt giữa hai loại quy luật: a) sự trưởng thành của cơ thể, tuân theo những quy luật sinh học; b) sự phát triển tâm lí theo những quy luật tâm lí. Tuy nhiên, không nên tách biệt hẳn hai loại quy luật đó. Sự trưởng thành cơ thể và những chức năng của nó có mối quan hệ với sự phát triển những chức năng tâm lí và ngược lại. Mỗi tương quan ấy đạt đến trình độ *người*, thuộc phạm trù người. Ví dụ, một trong những chức năng của cơ thể là thi hành các *bản năng*, thì những bản năng này được ý thức⁽³¹⁾, nghĩa là không còn là bản năng thuần nghĩa nữa. Nói cách khác, về mặt triết học và tâm lí học, với tư cách là phạm trù người, con người *không còn bản năng nữa*⁽³²⁾. Dường nhiên luận điểm đó khó lòng được thừa nhận một cách trực quan. Theo sự suy luận trực quan, thì hợp chất của hai chất dễ cháy là oxy và hydro sẽ càng dễ cháy hơn. Thế nhưng nước lại không có thuộc tính ấy. Marx nói rằng chân lí khoa học bao giờ cũng *ngược đời*⁽³³⁾ và nếu không có những chuyện ngược đời ấy, thì khoa học trở nên thừa.

⁽³¹⁾ K. Marx và F. Engels. *Hệ tư tưởng Đức*. ST, 1962, tr. 25.

⁽³²⁾ Xem P. Ia Galperin. *Về vấn đề bản năng. „Những vấn đề tâm lí học”*, 1976, số 1 (tiếng Nga).

⁽³³⁾ K. Marx. *Tiền công, giá cả, lợi nhuận*. In trong K. Marx và F. Engels. *Tuyển tập*, t II, ST, 1971, tr. 512.

Muốn có được một nền giáo dục xứng đáng với con người, phải đặt những vấn đề của nó trong phạm trù người. Đó là nền tảng lí luận của những lí luận về giáo dục.

§14. NHÀ TRƯỜNG LÀ NƠI TRẺ EM ĐANG SỐNG VÀ ĐANG PHÁT TRIỂN

1. Một câu nói dễ hiểu lắm: nhà trường cần phải “chuẩn bị tốt cho trẻ em vào đời”. Đời là mục tiêu, nhà trường là phương tiện. Nhà trường chỉ dạy những giáo lý học đường, để về nhà mặc cho trẻ em xử sự thực trong cuộc sống thực, bất chấp giáo lý đã học. Nói chung nhà trường dạy nói, dạy chữ nghĩa, lí thuyết (suông), còn ở nhà trẻ em mới thực sự làm⁽³⁴⁾. Có thể nói một天堂, làm một nẻo, miễn là nói đúng như sách khi ở trường và về nhà làm đúng như cuộc sống thực đòi hỏi. Sự tách biệt vò lít ấy chính là cái hợp lí của nhà trường phong kiến, dành cho một tầng lớp không trực tiếp tham gia lao động sản xuất. Khi lịch sử còn buộc lòng thực hiện một sự phân công xã hội tách hẳn lao động chân tay ra khỏi lao động trí óc.

Nếu sản xuất đại công nghiệp, theo lẽ sống còn của nó, buộc phải xoá bỏ sự phân công cũ - trước là trong sản xuất, sau lan dần sang mọi lĩnh vực còn lại của đời sống. Không thể im lặng mãi, nhà trường phải để ra khẩu hiệu học đi đôi với hành, hiển nhiên như lấy vợ thì phải chọn phụ nữ. Nhưng trong thực tế,

⁽³⁴⁾ Hồ Ngọc Đại. Một hướng xây dựng chương trình các môn học của nhà trường phổ thông. Tạp chí “nghiên cứu giáo dục”, 1981, số 11.

vẫn một nhà trường ấy. Chúng có: người ta nói “đem cái học ra hành”, tức là *đã có* cái học *chưa* cần hành, giống hệt như *đã có* sẵn cái *cuốc*, rồi mới *đem* ra cuốc đất. Thế là vẫn trở lại sự phân công cũ: phải có lấy cái học, cái lí luận (suông) ở trường, cầm trong tay, rồi sau đó mới *đem* ứng dụng vào cuộc sống thực, để cho cái học trở nên hành ! Thưa bạn: thế là cái trước cái sau, làm gì có *đi đôi*. Bạn đính chính, nói khác đi: *học đi liền* với hành, thì sao ? Học trước, rồi liền ngay hành ! Xin thưa: Tình hình cũng không lợi hơn cho bạn chút nào. Mẫu chốt ở *cách làm* chứ không phải ở cách nói. Cách làm của bạn là cơ chế tạo một cái học *không* cần hành. Bạn cứ việc học, còn hành là *của người khác*.

2. Nhà trường mới phải tổ chức cho trẻ em sống một cuộc sống thực, theo *cách nhà trường*. Xưa nay, có lẽ nhà trường cổ truyền cũng quan niệm như vậy, nhưng cuộc sống thực *đang xảy ra* và cuộc sống thực được “giữ lại” trong những A (của công thức $A \rightarrow a$), trong hoàn cảnh lịch sử - xã hội trước đây không chênh lệch nhau bao nhiêu. Hàng nghìn năm vẫn một cung cách làm ăn ấy. - con trâu đi trước, cái cày theo sau - thì hàng nghìn năm nhà trường vẫn yên tâm với công việc thường ngày. Tuy nhiên, trong khí cái *được giữ lại* vẫn mãi mãi ở nguyên độ tuổi ấy, thì cuộc sống thực nóng hỏi hơi thở luôn luôn vận động, đi tới, đi miết... cho đến một lúc nào đó, thầy trò ngồi ngàng, thấy mình tụt lại phía sau. Bấy giờ mới cuống lên. Người ta nháo nhào đòi “nhà trường phải gắn liền với xã hội”.

Nhưng gắn liền là gì ? Là *đem* cái toa nhà trường móc vào đầu tàu “xã hội” ?

Thế này, thoát đầu người ta tách nhà trường ra khỏi cuộc sống thực, chuyên làm cái việc “chuẩn bị” cho nó. Cắm cúi loay hoay thầy trò miệt mài “chuẩn bị” với nhau, dùng một cái, cái “được chuẩn bị” lắp không khớp vào cuộc đời thực, thành ra công to! Bước vào đời, trò vẫn ngơ ngác, ngù ngờ, ngơ ngẩn, lại phải làm lại từ đầu. Trong nền nông nghiệp lạc hậu, cung cách làm ăn không cần phải có sự “chuẩn bị” đặc biệt. “Học không nên thì về đi cày”. Nhà trường không dạy cách làm ăn. Mà nếu chỉ cần làm ăn, thì cứ học quách ngay trên đồng ruộng, đến trường làm gì! Người ta đi học là cốt tránh “chân larkin tay bùn” kia! Hãy cõi ngoi lên đã, không được thì mới dành quy trở lại cuộc sống của mình. Thế rồi khi cung cách làm ăn công nghiệp ngày càng lấn tới, trở nên phổ biến, kéo theo cả một loạt thay đổi trong đời sống hiện thực... thì bây giờ muốn sống nổi phải học thực sự, một cách đặc biệt. Nền sản xuất mới, đặc biệt nền sản xuất đại công nghiệp, đòi hỏi còn nghiêm ngặt hơn. Bị cuộc sống thúc bách, người ta lại dễ ra khẩu hiệu: nhà trường gắn liền với lao động sản xuất! Rút cục, đã tìm ra cái mẫu để cho nhà trường “khớp vào” là lao động sản xuất. Thật là đại phúc cho con cháu! Nhưng nhà trường không có gan làm, vẫn theo cách cũ, giảng hoặc nói vài lời về lao động sản xuất, hay mó tay làm phép vài ba việc vặt, ngoài rìa, đâu dám sòng sáo vào tận hang ổ vấn đề.

3. Như trên đã nói, thoát đầu nhà trường ra đời là vì cuộc sống thực, vì một năng xuất lao động cao hơn. Nhưng trải qua một thời kỳ tha hoá (hiểu theo nghĩa của K. Marx), nó bị tách ra khỏi cuộc sống đang hằng ngày hằng giờ nhăn nại nhích lên.

Chờ khi quãng cách đã vượt quá giới hạn an toàn, người ta mới nhận ra. Thôi thì miện còn hơn không. Nhưng tình hình lúc trước *tách ra* và bây giờ cần *nhập lại* đã hoàn toàn khác nhau. Xưa kia chỉ là một sự phủ định đơn thuần, mà nay thực hiện một sự phủ định của phủ định phức tạp hơn nhiều. Bây giờ cần phải tìm cách giải quyết vấn đề ngay trong cuộc sống thực, bằng một giải pháp riêng của thời đại.

Nhà trường là một phương thức tổ chức cuộc sống thực, là phương thức phát triển của trẻ em theo kiểu nhà trường. Đó là một quá trình duy nhất, trong đó trẻ em trưởng thành về cơ thể và phát triển nhân cách. Ngày nay nhà trường phải đảm nhiệm những sứ mệnh *hoàn toàn mới*. Nó không theo một mẫu nào của quá khứ. Nó sẽ tìm lấy cho mình một nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức thích hợp cho chính mình⁽³⁵⁾. Toàn bộ những khái niệm làm nên nhà trường cổ truyền sẽ được thay thế bằng những khái niệm mới, mới nảy sinh từ cuộc sống hiện đại.

Vì nhà trường là nơi xảy ra cuộc sống thực của trẻ em thực đang lớn lên và đang phát triển, cho nên đòi hỏi thầy giáo phải biết tổ chức cuộc sống thực với tinh thần trách nhiệm nghiêm túc. Để tránh một tai họa cho những thế hệ mai sau, những chuyên gia khá nhất của đất nước hãy đi tìm những phương án khác nhau, dưới hình thức *các thực nghiệm giáo dục*.

⁽³⁵⁾ Hồ Ngọc Đại. Về khái niệm Nhà trường. Tạp chí "Nghiên cứu giáo dục", 1982, số 8.

§15. TRẺ EM LÀ TRẺ EM

1. Trẻ em là một khái niệm lịch sử. Buổi đầu của xã hội loài người, chưa thể có được khái niệm trẻ em. Hồi ấy, nhiều lứa người ta coi trẻ như *người lớn thu nhỏ*, nghĩa là có sự khác biệt về *cỡ*, về *lương*, chứ không phải về chất. Lý do: hoạt động của người lớn không cao hơn hẳn hoạt động của trẻ em - cũng làm bấy nhiêu việc, với những thao tác giống hệt nhau. Hình ảnh tiêu biểu là các *công cụ sản xuất* cùng một cơ chế (hệ thống thao tác), khác nhau về *cỡ*: cái cuốc cho trẻ em *nhỏ* hơn cái cuốc của người lớn. Hơn nữa, hồi ấy, những thao tác lao động sản xuất không khác bao nhiêu so với các thao tác sử dụng các dụng cụ sinh hoạt: cầm đũa được thì cầm cuốc được! Các thao tác hoạt động còn quá thô sơ, đơn điệu, khiến cho sự khác biệt về tâm lí giữa trẻ em với người lớn cũng rất nhỏ, nghĩa là sự phát triển về tâm lí trong một đời người cá thể coi như không đáng kể. Tuổi thơ rất ngắn ngủi.

Chỉ cần so sánh với tuổi thơ của động vật thì rõ: cá mới nở ra đã biết bơi, tìm mồi như “người lớn”. Chim cần bố mẹ nuôi lâu hơn. Khi còn phải làm “trẻ con” trong một thời gian lâu hơn nữa mới tự lập được.

Con người mới sinh ra hoàn toàn bất lực. Nó phải trải qua *hàng năm* mới có thể cứng cáp lên để có được những thao tác *người*, để sống theo kiểu người còn hàng năm nữa mới có thêm những thao tác mới, có thể tham gia vào hoạt động của người lớn.

Sự phát triển về tâm lí được kết tinh lại thành năng lực thực tiễn rồi vật thể hoá thành thế giới đối tượng, trong số đó

quan trọng hơn cả là tư liệu lao động, mà trong tư liệu quan trọng hơn cả là tư liệu cơ khí, công cụ lao động¹³⁶. Cùng với công cụ mới, các thao tác mới đã được đưa vào kho tâm lí. Sự phát triển riêng rẽ từng thao tác kéo theo sự hình thành các tổ hợp thao tác, và kết quả là tạo ra những công cụ lao động phức tạp hơn. Đến một lúc nào đó những thao tác sử dụng các công cụ lao động phức tạp hơn, nhảy sang hẳn bên kia, để lại bên này các thao tác sử dụng các đồ dùng sinh hoạt. Sự xa cách ấy tạo ra sự xa cách giữa trẻ và người lớn. Hơn hai thế kỷ trước đây, Rousseau đã nhìn ra sự cách biệt ấy và ông nói rằng *trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ*. Đó là một mệnh đề phủ định. Qua đó, ta chưa biết gì hơn về *trẻ em*.

Giáo dục là một quá trình dành riêng cho trẻ em, mà rút cục là đưa lại cho trẻ em *cách cư xử người*. Cách cư xử này tạo ra những mối quan hệ giữa trẻ em với người khác (A), với thế giới đồ vật (B) và với bản thân mình (C) (xem §11).

Cuộc sống càng tiến lên, thì cách cư xử càng phức tạp. Đến một trình độ văn minh nào đó, trẻ em không thể tự học *tại chỗ, trực tiếp*. Cần có một cách mới: phương pháp nhà trường. Trẻ em phải *đi học*.

Cuộc sống ngày càng yêu cầu cao hơn, buộc trẻ em phải chờ đến một tuổi nào đó (tức là đạt được một trình độ phát triển xác định) mới đi học được.

Ở trình độ phát triển lịch sử - xã hội cao hơn nữa, bản thân việc đi học cũng phân hóa thành những bậc khác nhau, ví dụ học phổ thông, và học nghề, v.v.

¹³⁶ K. Marx. *Tư bản*, q. I, t. I, ST, 1973, tr. 339.

Những cứ liệu cho ta thấy hai vấn đề cần chú ý:

1. Tuổi thơ (thời gian gọi là trẻ em), biến động theo sự phát triển của xã hội loài người do nền văn minh đương thời quy định. Không có một tuổi thơ duy nhất cho tất cả các thời đại lịch sử, và trong mỗi thời đại - cho tất cả các dân tộc hay giai cấp⁽³⁷⁾;
2. Bản thân tuổi thơ trong mỗi thời đại cũng không phải là một thể đồng nhất. Trong quá trình lịch sử, nó phân hoá thành các giai đoạn nhỏ. Tuổi thơ hiện đại có thể chia thành các giai đoạn như sau: (0 - 1); (1 - 3); (3 - 6); (7 - 11); (12 - 16); (18 - ...).

2. Dù nói rằng “trẻ em là người lớn thu nhỏ” hay “trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ”, thực ra đều cùng một chiến lược tư duy. Các quan điểm đó vẫn lấy người lớn làm chuẩn. Chiến lược mới coi *trẻ em là một thực thể tự vận động theo quy luật của bản thân nó*. Nó làm chuẩn cho nó. Nói gọn lại: trẻ em là trẻ em. Đương nhiên, người lớn là hình thức phủ định của trẻ em, là giai đoạn phát triển của đời sống cá thể. Vấn đề ở chỗ này: sự vận động tất yếu của trẻ em do quá trình phát triển bên trong của nó, sẽ tự phủ định bản thân mình, để chuyên hoá sang một trình độ mới, khác về “chất”. Ranh giới ấy là gì, ở đâu?

Trong lịch sử có nhiều tiêu chuẩn để phân định. Ví dụ: về số răng đã mọc, về tuổi phát dục và tuổi kết hôn, về sự ổn định của cơ thể, v.v. Chúng ta cho rằng sự biến đổi cơ thể không phải là nét đặc trưng cho phạm trù người. J.Piaget lấy sự hình thành các hệ thống thao tác logic làm chỉ tiêu⁽³⁸⁾. Quan điểm này tâm

⁽³⁷⁾ P.P. Bonsky. *Tuyển tập các công trình tâm lý học*. M. NXB Giáo dục, 1964.

⁽³⁸⁾ J. Piaget. *La psychologie de l'intelligence*. Bản dịch tiếng Nga, M. Nxb. “giáo dục”, 1969.

lí học hơn. Nó mô tả quá trình này sinh và *hình thành* các thao tác (dù chỉ là thao tác logic) do chủ thể tự tạo ra. Theo chỉ tiêu ấy, Piaget cho rằng quá trình phát triển về cơ bản hoàn thành vào tuổi 16 - 17, khi trẻ em đã có các thao tác logic hình thức¹³⁹. Galperin và Elkonin cho rằng quá trình phát triển còn tiếp tục mãi, từ trình độ thiếu niên đến thanh niên, tiếp đến là trình độ tư duy của “một người đàn ông chín chắn”, rồi trình độ tư duy của nhà “hoạt động lao luyện” và cuối cùng là trình độ “ông già uyên thâm”¹⁴⁰.

Tôi chia đời người làm hai giai đoạn cơ bản, danh giới được vạch ra hết sức co giãn, nhưng *tuyệt đối*: giai đoạn đầu lấy *hoạt động linh hôi* làm phương thức phát triển gọi là *tuổi thơ*. Giai đoạn sau dùng những thành tựu đã có (bằng cơ chế linh hôi) của tuổi thơ như phương tiện, điều kiện để sáng tạo ra những cái mới cho loài người. Nói chung, giai đoạn sau bắt đầu kể từ khi cá thể hoạt động như một *người lao động sản xuất*. Trình độ đó được quy định không phải bởi đặc điểm cá nhân (về cơ thể hay tâm lí), cũng không phải những thành tựu cá nhân ấy đã thu được, mà bởi yêu cầu của cuộc sống thực đối với cá nhân ấy và khả năng hoạt động của người ấy với tư cách người lao động sản xuất, trong điều kiện xã hội - kinh tế của mình.

Xác định tuổi thơ trong khoảng từ lúc mới sinh đến khi trở thành người lao động sản xuất, tôi không quá cùn nệ về những đặc điểm cơ thể và tâm lí của cá nhân, cũng không bị năn lực

¹³⁹, P.L Galperin, D.B. Elkonin. *Phân tích lý thuyết của Piaget về sự phát triển tư duy của trẻ*. Lời bài cho quyền sách của J.H. Flavell: The developmental Psychology of J. Piaget. Bản dịch tiếng Nga. M. 1967. tr. 601.

thể chất và tâm lí của cá nhân không chế, mà kiên trì một quan điểm macxit, lấy các *quan hệ kinh tế - xã hội đương thời* làm thước đo. Trong hoàn cảnh phát triển không đồng đều của một xã hội cụ thể, do trình độ của nền sản xuất có những yêu cầu rất chênh lệch, mà độ dài tuổi thơ có thể rất khác nhau giữa các em. Nhưng tình hình ấy vẫn không hạn chế bản thân quá trình phát triển tâm lí trong một khuôn khổ xác định. (Trái lại, sự trưởng thành về cơ thể là một chỉ tiêu ổn định hơn và bị khống chế một cách vật chất; ví dụ cao đến 165cm thì dừng). Điều đặc biệt cần lưu ý là *mỗi trẻ em bình thường đều có khả năng (tiềm tàng) đạt đến bất kỳ trình độ phát triển nào*. Nhưng mỗi trẻ em buộc phải *dừng lại* ở một trình độ nào đó, thì chỉ vì những quan hệ kinh tế - xã hội cụ thể của em đó chỉ yêu cầu đến mức ấy mà trên thực tế là do tính chất và phương thức hoạt động của cá nhân không chế. Nếu lấy các nấc thang nhà trường để hình dung, thì tình hình trên đây buộc phải phân chia thành các *cấp học* với những yêu cầu khác nhau về chất (tất nhiên cả về lượng). Cấp I - yêu cầu bắt buộc, *tối thiểu* để tham gia vào quá trình sản xuất xã hội. Cấp II là yêu cầu bắt buộc *tối thiểu* để có thể tham gia vào quá trình sản xuất xã hội. Cấp III là yêu cầu bắt buộc *tối thiểu* để có thể tham gia vào quá trình sản xuất xã hội. Rất có thể còn có cấp IV, cấp V, v.v...

Mỗi cấp học đều là *tối thiểu*, so với quá trình sản xuất mà cá nhân đó phải thực hiện, chứ không phải so với năng lực *cá nhân* của em ấy. Căn cứ vào nhu cầu cụ thể của nền sản xuất hiện thực mà quy định các cấp học, nên mỗi cấp học là một *thể thống nhất*. Thành ra ở đây xã hội xử trí theo cách khác, không

như trước đây C. I + C. II + C. III = giáo dục phổ thông. (Tình hình không có gì mới, nếu chia giáo dục phổ thông ra hai bậc: phổ thông cơ sở và phổ thông trung học). Nếu gạt ra những phần có thể không cần động chạm đến, ví dụ trước 6 tuổi và khi đã là người lao động sản xuất, phần còn lại được hiểu như sau:

Từ 6 đến 10 - 11 tuổi: trường cấp I

Từ 12 đến 15 tuổi: trường cấp II

Từ 16 đến 18 tuổi: trường cấp III

Việc quy định bậc học *tối thiểu* (bắt buộc) là một vấn đề xã hội, do những nhiệm vụ xã hội mà suy cho cùng trình độ nền sản xuất quy định, chứ không thể do sự phát triển tâm lý thuần túy của cá nhân trẻ em.

Nếu coi cấp I là tối thiểu, thì bản thân nó là một *hệ hoàn chỉnh*. Nhưng nếu coi cấp II là tối thiểu, thì cấp I không còn một hệ hoàn chỉnh, mà chỉ là một *yếu tố* của một hệ thống cấp II. Lúc này thời gian gọi là cấp I đảm nhiệm những nhiệm vụ *mới* của một giai đoạn sao cho sự phát triển của bản thân nó từ nay phải tuân theo logic phát triển của một hệ thống *mới*, đang trở nên hoàn chỉnh vào tuổi 14 - 15. Như vậy, việc chọn lấy cấp học tối thiểu là *cơ sở* để tổ chức quá trình phát triển của trẻ em trong nhà trường.

Tóm lại, chiến lược lấy những quan hệ xã hội - kinh tế đương thời mà quy định một tuổi thơ. Sau đó tổ chức quá trình phát triển của tuổi thơ theo quy luật của nó..

§16. CHỦ ĐỘNG TỔ CHỨC QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN CỦA TRẺ EM

1. Piaget cho rằng sự phát triển của thao tác lôgic là một quá trình *tự phát*, độc lập với giáo dục nhà trường. Ngay từ đầu thế kỉ chúng ta, những công trình của Claparède, Binet cũng phát hiện ra sự khập khiễng giữa giáo dục nhà trường và quá trình phát triển tâm lí của trẻ. Nhưng một nền giáo dục có cơ sở của nó.

Trước hết nền giáo dục nào cũng thực hiện những nhiệm vụ xã hội của mình: hoặc nó có ý thức rõ rệt và trách nhiệm ấy, hoặc chính đời sống hiện thực hút nó vào quỹ đạo của xã hội đương thời.

Một nhiệm vụ xã hội được đề ra là căn cứ vào nhu cầu xã hội và những *điều kiện hiện thực* có trong tay, đủ thỏa mãn *nhu cầu* ấy, tức là có thể hoàn thành được nhiệm vụ.

Nhà trường, kể từ khi ra đời vừa là một *tổ chức* thực hiện nhiệm vụ xã hội ấy, vừa là một *phương thức* tiến hành. Nói như vậy, tôi có ý đặt nhà trường vào thế phải *chấp nhận* những nội dung xác định do xã hội quy định.

Trong điều kiện bản thân, quá trình phát triển của xã hội đã là một quá trình tự phát, thế thì một quá trình trong số đó, dù là quá trình giáo dục, tất nhiên cũng dễ ở trong tình trạng tự phát. Trong mọi hoàn cảnh, suy cho cùng, phương thức nhà trường vẫn là hình ảnh của phương thức sống, tức là của phương thức sản xuất, mà cốt lõi là phương pháp sản xuất.

Nền sản xuất đại công nghiệp đã *khách quan hóa* quá trình sản xuất và tổ chức quá trình sản xuất trên cơ sở bản thân quá trình ấy thôi. Đó là một bước ngoặt về phương pháp sản xuất, tức cũng là cơ sở vật chất cho phương pháp giáo dục mới. Từ đó, dễ thấy rằng nếu xã hội xã hội chủ nghĩa có thể thực hiện trong phạm vi toàn xã hội nền sản xuất có kế hoạch, theo phương án tối ưu cho mỗi cơ sở sản xuất và cho toàn xã hội, thì chiến lược giáo dục mới cần nhận thức được những *nhân tố mới* và vận dụng triệt để những điều kiện kinh tế - xã hội ấy để tổ chức lại nền giáo dục.

a) Tuân theo quy luật cơ bản của chủ nghĩa xã hội, nó đem đến cho mọi trẻ em những thành tựu của nền văn minh loài người và tùy theo điều kiện cụ thể về xã hội và kinh tế mà nâng cao không ngừng trình độ văn hóa¹ của mọi thành viên xã hội.

b) Biến nền giáo dục vốn tự phát, theo kinh nghiệm và tay nghề cá nhân, thành một nền giáo dục có tổ chức, có kế hoạch. Cụ thể là ngay trước khi quá trình thực tiễn bắt đầu, đã hình dung được kết quả cuối cùng sẽ phải đạt được, đồng thời tạo những điều kiện “vật chất - kỹ thuật” đảm bảo cho quá trình giáo dục được thực hiện theo quy luật bản thân nó, từng bước một chắc chắn. Quá trình giáo dục không nhất thiết phải sai lầm!

c) Trong giai đoạn quá độ từ sản xuất nhỏ tiến lên sản xuất lớn trong phạm vi toàn xã hội, nền giáo dục cần phải tính táo để ra những nhiệm vụ cụ thể, có mức độ, theo từng nấc thang nhỏ.

¹ “Trình độ văn hóa được hiểu là trình độ của năng lực thực tiễn trong những hoạt động vật chất và tinh thần”

Nền giáo dục nào cũng phải thực hiện, nó được xây dựng trên thực trạng của đời sống và cũng bị quy định một cách nghiêm ngặt bởi thực trạng ấy. Tuyệt nhiên, nó không thể bay bổng nhờ những tư tưởng về nó. Nếu trong hoàn cảnh mới nó cần phải vươn tới lí luận thì nó cũng đi bằng con đường đời, bằng những thành tựu hiện thực, vật chất và tinh thần.

Chiến lược mới không hi vọng làm nên những kỳ diệu bằng phép thần, mà chỉ đặt vấn đề *chủ động tổ chức quá trình giáo dục, biết phân giải bản thân quá trình đó, biết nắm lấy bản thân quá trình và từng bước một chắc chắn thực hiện quá trình*. Trong hoàn cảnh lịch sử mới, quá trình trưởng thành và phát triển của cá thể chỉ có thể thống nhất với quá trình giáo dục, bằng quá trình giáo dục và trong quá trình giáo dục ấy.

2. Bất cứ một nhiệm vụ cụ thể lớn nhỏ nào cũng phải được tổ chức và thực hiện theo chiến lược đó và trong phạm vi những vấn đề đặt ra một cách tổng thể cho toàn bộ quá trình giáo dục nói chung.

Nền giáo dục mới phải biết vứt bỏ những thứ xa xỉ, quay về đời sống thực, biết tự kiểm chế và tinh táo phân giải một cách khách quan bản thân quá trình thực hiện, để tìm lấy một cách giải quyết hiện thực. Không có cách thứ hai “nhẹ nhàng” hơn. Theo phương pháp đó tôi quy giáo dục về một công thức tổng quát.

$$A \rightarrow a$$

Trong đó A là những thành tựu vật chất và tinh thần của nền văn minh loài người, đã được tinh chế và vật thể hoá.

Mũi tên → là quy trình công nghệ, dựa trên kết quả “phân giải bản thân quá trình giáo dục”.

a là sự tồn tại của A trong nhân cách mỗi trẻ em (Xem lại §5).

A (hiệ thống các A) được xác lập do yêu cầu của xã hội, được đưa vào quá trình giáo dục dưới hình thức đổi tương hoạt động mà thông thường gọi là nội dung giáo dục.

Mũi tên → là quá trình giáo dục hiện thực rút cục được phân giải thành một chuỗi thao tác, xếp theo trật tự tuyến tính (trên đường thẳng thời gian), thường gọi là phương pháp giáo dục. Hai yếu tố A và mũi tên → có thể kiểm soát được, thể hiện ở tổ chức giáo dục, mà bản chất chính là tổ chức quá trình biến A thành a.

Như vậy, chiến lược giáo dục mới bao trùm toàn bộ quá trình giáo dục như một thể thống nhất giữa nội dung, phương pháp và tổ chức. Đồng thời nó xoá bỏ sự đối lập giữa quá trình giảng dạy và quá trình giáo dục, giữa quá trình giáo dục và quá trình tự giáo dục.

Từ nay thầy và trò thống nhất trong một quá trình duy nhất, với hai chức năng khác nhau THẦY TỔ CHỨC - TRÒ HOẠT ĐỘNG, nhằm mục tiêu duy nhất là TẠO RA SỰ TRƯỞNG THÀNH VÀ PHÁT TRIỂN CỦA RIÊNG TRÒ.

II. VỀ PHƯƠNG PHÁP NHÀ TRƯỜNG

§17. MỘT SỰ HIẾU LẦM DAI ĐẲNG

Phép siêu hình và tư duy kinh nghiệm chủ nghĩa là thủ phạm chính gây sự chia rẽ sâu sắc những yếu tố vốn tồn tại vì nhau: nội dung và phương pháp. Mãi cho đến Hegel, phương pháp mới được thừa nhận là cách thức tồn tại của nội dung và ngược lại nội dung cũng chính là phương pháp. Câu nói, “toute la philosophie se résume dans la phrase : ‘tout est dans l’être’” là có ý nêu lên hình thức tồn tại và vận động của nội dung. Khi nghiên cứu về đối tượng hoạt động (§7), tôi e bạn bỏ qua chỗ này: đối tượng bị quy định bởi phương thức tồn tại của nó. Đối tượng bao hàm trong bản thân mình phương thức tồn tại và phát triển của mình muôn, cho nên muôn chiếm lĩnh một đối tượng phải thực hiện một hoạt động theo phương thức tồn tại và vận động của chính đối tượng ấy.

Bây giờ bạn dễ hình dung hơn về sự khác biệt giữa phép siêu hình (và lôgic hình thức) với phép biện chứng (và lôgic biện chứng). Phép siêu hình tập trung chú ý vào sự tồn tại tĩnh. Nó gạt bỏ sự vận động. Đó là sự xuyên tạc trắng trợn nhất bản chất của sự vật. Trong khi đó phép biện chứng lấy sự tồn tại trong vận động của sự vật làm đối tượng nghiên cứu. Mọi sự vật đều vận động, chỉ có sự trừu tượng về vận động là không vận động mà thôi”¹⁰¹.

¹⁰¹ K. Marx *Sự khốn cùng của triết học*. Sự thật. 1971, tr 125.

Nếu chặn đứng sự vận động lại, thì dễ nhận thấy (và có khi chỉ có thể nhìn thấy) những thuộc tính ổn định của sự vật mà tự duy tách ra thành các dấu hiệu.

Nhờ các dấu hiệu biểu hiện ra bên ngoài này (màu sắc, hình dạng, vật liệu v.v.) mà các sự vật giống nhau hay khác nhau. Do đó, tự duy chỉ cần một thao tác so sánh là đủ sức tìm ra những đối tượng có những dấu hiệu chung và xếp chúng vào một lớp: hoa, quả, vật, người... Tất nhiên, không phải ai cũng làm được việc đó. Ít nhất phải có khả năng loại bỏ những thuộc tính "không cơ bản" tức là những thuộc tính làm cản trở sự phân loại. Khả năng ấy thường được gọi là khả năng trừu tượng hoá. Ví dụ khi nói đến "lớp xe đạp", thì màu sắc, cỡ vành, vật liệu... không phải là "dấu hiệu cơ bản". Dấu hiệu cơ bản là cái thường xuyên phải có của bản thân đối tượng và vì nó mà đối tượng này phân biệt với đối tượng khác. Hình vuông là một hình chữ nhật có hai cạnh kề bằng nhau. Ở đây thao tác so sánh được dùng rất đát: hình vuông... hình chữ nhật. Nếu bạn chưa biết hình chữ nhật là hình gì, thì so sánh với một hình khác: hình chữ nhật là một hình bình hành có một góc vuông. Rồi hình bình hành là một tứ giác có ...

Giá trị thực dụng của các "khái niệm" ấy là giúp ta nhận mặt được các cá thể của lớp. Mỗi lúc gặp nó, thì chỉ vào mặt: chính nó là... Để cho lời khẳng định được tin cậy thì chỉ cần gặp nhiều lần (nhưng lại không có quan hệ !) cùng một đối tượng. Còn muốn chắc hơn nữa thì nên gặp nhiều lần trong nhiều hoàn cảnh và *tình huống* khác nhau.

"Trừu tượng hoá" vị trí, độ dài các cạnh và các góc, rồi vật liệu, màu sắc... và mọi dấu hiệu râu ria khác, chỉ giữ lại "dấu

hiệu cơ bản” là có ba góc (hay ba cạnh). Từ đó, hễ trông thấy thì gọi đích danh: hình tam giác !

“Nhận mặt” đâu phải chuyện dễ. Phải một tuổi trẻ mới nhận ra mẹ và phân biệt được mẹ với người lạ, phân biệt được các đồ dùng quen thuộc: đèn đâu ? Trẻ quay về đèn, chứ không quay về quạt (cả nhà reo lên: Nó đã biết đủ mọi chuyện rồi!). Nhờ nhận mặt được đối tượng, mà có thể sai vặt trẻ con: Bình, lấy cho ba cái cắp, Bình, lấy cho mẹ tờ báo.v.v.. Bằng thao tác so sánh trực tiếp và nhận được các “dấu hiệu cơ bản” bên ngoài của đối tượng mà trẻ lén sáu có một số vốn dồi dào về từ ngữ (mà thầy giáo tưởng là các “khái niệm”). Nó đã biết đủ mọi chuyện - cả ông bà, cha mẹ lẫn thầy giáo đều tấm tắc khen một cách chân thành. Sự hiểu lầm dai dẳng và tai hại là ở chỗ dễ bằng lòng với biết. Một nhu cầu quá khiêm tốn ! Một đòi hỏi quá dễ dãi !

Thực ra việc nhận mặt chưa cần đến các thao tác trí tuệ, ngay cả khi có nhiều dấu hiệu.

Một chỗ hiểu không chính xác nữa: các dấu hiệu càng nhiều bao nhiêu thì người ta nói nội dung càng phong phú, nhưng đánh đổi lại, số lượng cá thể có nội dung ấy càng ít đi bấy nhiêu.

Khái niệm người thì có hàng tỉ cá thể.

Khái niệm đàn bà thì ngoài dấu hiệu người ra, còn thêm ít nhất một dấu hiệu cơ bản nữa (để phân biệt với đàn ông). Thế là nội dung tăng gấp đôi; đổi lại, số cá thể ít đi một nửa (chỉ còn nửa nhân loại). Nội dung khái niệm *con gái*, phải nhiều hơn khái niệm đàn bà ít nhất một dấu hiệu cơ bản nữa (để phân biệt

với đàn bà), tức là tăng thêm 1/3, thì số lượng cá thể ít đi, chỉ bằng 1/3 số nhân loại, v.v.

Nhưng vì sao nhà trường cũ có thể “hiểu lầm” lâu hàng thế kỉ như thế? - Rất đơn giản: cuộc sống *thực*, bằng hoạt động thực tiễn trong đời sống, bằng việc làm có mô hôi... đã lấp kín cái lỗ hổng ấy của giáo dục nhà trường. Thành ra với tính hồn nhiên ngây thơ, nhà trường bao giờ cũng thấy thoả mãn: đâu vào đây đầy ăm ắp, dù cả. Sự bù trừ lẫn nhau thật khéo: nhà trường dạy *nói*, dạy chữ nghĩa, đạo lí... bằng lời còn cuộc đời dạy bằng việc. Nhưng vì sao cả hai cùng thoả thuận nhau một sự phân công bất công ấy? - Sao nữa? Trong cuộc sống thực, nhau nhẫn khấp nới một sự phân công ấy, kẻ nai lưng ra làm, và mồ hôi, sôi mồ hôi mắt, người ngồi mát ăn bát vàng, chỉ tay ném ngón. Thế là cái sự ấy được viết thành sách giáo khoa đưa vào nhà trường: các em hãy nghe lời tôi nói! (Sau này ai đó ác ý, chơi xỏ thày giáo, chấp thêm cái đuôi - chứ đừng theo việc tôi làm). Cuộc sống cứ thế mà trôi, để đọng lại một sự phân công: ai học thì không làm, ai làm thì không học. Một trình độ sản xuất quá thấp kém chỉ cần một năng lực thực tiễn ít đến nỗi chỉ cần học lóm cũng đã thừa.

Việc phân công ấy, lúc đầu như còn ở ngã ba. Mỗi bên đã theo một ngả, nhưng, còn với qua với lại chuyện trò. Thế rồi mỗi lúc một xa nhau. Nhà trường, cứ theo đà, vẫn huyên thuyên dạy nói. Nó đào tạo ra những người văn hay chữ tốt, giỏi nói... trạng gọi là trạng... nói. Trong khi đó cuộc sống thực cặm cụi làm. Có làm thì có 1. Có 1 thì sẽ có 2. Có 2 sẽ có 3, 4, 5 rồi 6, 7, 8, rồi trăm nghìn, rồi vạn triệu... Những cái có ấy sờ sờ ra, tích tụ lại, cho đến một thế kỉ nào đó thì đủ ngày đủ tháng, sinh ra một

nền đại công nghiệp. Một đứa trẻ không lồ, một thực thể hoàn toàn mới. Cuộc sống ngàn xưa bị đổ vỡ. Nhà trường bấy giờ mới bị lay động, nhưng còn ngái ngủ và còn lâu nữa tiếp tục cơn ngái ngủ ươn lười không chịu làm, không biết làm !

§18. SỬA SAI THẾ NÀO ĐÂY ?

1. Lịch sử không sai lầm. Cây đồi dã ra quả không quay lại chê hoa. Chê chẳng chỉ là chê hoa không chịu tàn cho quả kết. Nhưng đó chỉ là lời chê của người đồi, còn tự nó theo luật tạo hóa, hoa là hoa, rồi hoa cho quả. Cuộc sống thực là cây đồi ấy, còn nhà trường là người đồi kia. Không gắn chặt máu thịt với cuộc sống, nhà trường những mong kéo dài mãi, rực rõ một màu hoa. Thú hoa giả, hoa ni lông, không tàn úa cũng không ra quả, dành cho những người no bụng, hà tiện, thích chơi hoa.

Sự “sửa sai” đầu tiên, cơ bản, quyết liệt là nhà trường trả lại cuộc sống thực cho trẻ em.

Nhà trường không phải là một thứ xa xỉ, để trang điểm cuộc đời. Nó chính là cuộc đời. Nhà trường là nơi trẻ em sống thực, trưởng thành thực, phát triển thực. Phương thức duy nhất để phát triển là hoạt động của chủ thể. Hoạt động này phải được tổ chức ngay ở nhà trường. Phải làm ngay trước mắt thầy giáo. Toàn bộ chu kì giáo dục phải do nhà trường trực tiếp kiểm soát, từ đầu đến cuối.

Xin đừng ai nghĩ quá đơn giản, cho rằng nhà trường xưa dạy nói, nay chỉ cần thêm dạy làm là đủ. Xin thưa: nói và làm ở đây tạo ra một cơ cấu mới, một hợp chất không còn giữ nguyên

những thuộc tính của hai nguyên tố cũ, y hệt như nước không có đặc tính của oxy và hydro cộng lại.

Vấn đề đặt ra là nhà trường cần thực hiện những chức năng của riêng nó, không lẫn với gia đình, đoàn thể hay với bát cứ tổ chức xã hội nào khác. Điều đó buộc nhà trường phải trở thành chính nó. Nếu nhà trường trước đây thực hiện chức năng của hoa, thì chức năng quả dành cho nhà trường mới. Sự nghiệp vĩ đại của quả là không bắt chước hoa, không “ khắc phục khuyết điểm, phát huy ưu điểm” của hoa. Quả kế thừa xứng đáng hoa, khi quả dám không là hoa nữa, dám thể hiện sự trung thành và lòng biết ơn đối với hoa một cách xứng đáng là trở thành quả.

2. Sửa sai sê không khó lặn, nếu đã thấy cần sửa sai. Nếu thấy đã cần rồi, thì cần phải chọn lựa cách nào :1) Làn đẹp cái cũ, cho nó trở thành tuyệt mỹ. 2) Thay nó bằng cái khác.

Lại phải thuyết phục bạn bè thêm nữa.

Ở §12, tôi mượn ví dụ ngôi nhà để nói về một chuyện. Nay ta tiếp tục ví dụ ấy. Có một ngôi nhà, xưa kia vốn đàng hoàng là một ngôi nhà, cùng với thời gian nó tụt xuống thành một túp lều. Nhưng hồi đầu, nó còn thêm quả tim vàng trong đó, chan chứa hạnh phúc. Ôi cái hạnh phúc bình dị, đơn sơ ! Thế rồi ...

Túp lều bắt đầu dột nát.

- Bà con bảo nhau: còn đợi được !

Vách đã rệu rã.

- Bà con bảo nhau: còn chống được !

Lòng đã quá chật.

- Bà con bảo nhau: còn có chỗ chui ra, chui vào.

Thôi tưởng thế là yên, thì cũng bấm bụng, cứ cho là yên !
Tai quái thay, sừng sững mọc lên bên cạnh một ngôi nhà mới
Bà con nhìn qua nhìn lại, hông nhiên thấy cái túp lều của mình
trở nên khốn khổ, trống rỗng, hoang sơ, nghìn năm cho một đời
sống nhẫn nhục. Một sự nhẫn nhục thảm lặng nay bị nói to lên
cho cả làng cả nước nghe !

Cái ngôi nhà mới tai quái kia sừng sững một sự thách thức,
xúi giục, làm xao xuyến lòng tin muôn thuở. Lòng tin là cái kiên
cố nhất của lòng người. Nhưng cái lòng tin kiên cố lâu ngày chỉ
cần vương một sợi ngỡ ngợ mỏng manh, sẽ ào ào đổ vỡ, một khi
vừa có vết rạn.

Và một vết rạn như thế rồi - bà con sẽ xiêu xiêu một ý nghĩ
mông lung: ừ, trước sau cũng phải làm một ngôi nhà mới. Người ta
vội vã hàn ngay vết rạn: hiềm vì hoàn cảnh ngặt nghèo quá,
cắn răng chịu đă. Vết rạn càng toác ra: nó đã dột nát quá đỗi, và
víu cũng chẳng hơn gì. Người ta lại đỗ vào hõm ấy lòng thương
cảm với tổ tiên: dù sao cũng là của cha ông để lại. Mới đến mức
ấy thôi. Tôi biết. Trong khi cắn răng chịu đựng một thời gian
nữa, tôi khuyên hãy lo làm một ngôi nhà mới. Cần phải lo, biết
lo! Ôm cục lo không phải là lo. Nói ra mom là lo không phải là
lo. Cắn nhẫn nhau vì lo không phải là lo. Lo không phải lo sợ.
Lo là lo làm. Chỉ có việc làm mới rũ bỏ được lo. Hãy làm một
cái gì đó !

Muốn xây một ngôi nhà mới hiện đại, phải làm theo cách
hiện đại: có bản thiết kế, có sa bàn mẫu, có thi công, có đồ
móng, có giàn giáo, có vật liệu và con người. Chuyện làm nhà
cũng là chuyện đời, chuyện làm ăn, chuyện giáo dục. Mà là
chuyện của thời này. Đời thủa này, dù chỉ muốn làm một việc

nhỏ như “phương pháp giảng một bài” cũng phải đặt nó trong một chương. Chương này đặt trong một phần, v.v. Rồi phải động chạm đến môn học, đến khoa học, đến nghệ thuật, đến lối sống, v.v. đến mọi luồng lạch nồng sâu của đời sống hiện đại, vật chất và tinh thần.

Nào, bình tâm đi, bạn nghĩ lại xem, cần sửa sai, hẵn rồi chứ? Theo cách nào? - dọi lại mái, chống đỡ vách, néo dây chằng, chôn cột phụ... để giữ lấy túp lều cổ xưa, hay làm một ngôi nhà mới.

3. Phải làm một cái mới!

- Tôi xin trả lời thẳng thừng, chịu trách nhiệm trước cuộc đời. Làm một cái mới theo những nguyên tắc mới. Đó là vấn đề tôi đặt ra. Những nguyên tắc mới này ở ngay trong đời sống, mà chỉ cần đứng trên đỉnh cao về hệ tư tưởng, về lí luận, về phương pháp tư duy thì nhìn thấy ngay. Thấy rồi, phải dùng những thành tựu vật chất và tinh thần của cả loài người, để hướng hiện thực giáo dục vươn tới lí luận. Điểm mấu chốt bằng con đường hoạt động thực tiễn mà đi đến lí luận cũng như để thực hiện sự phủ định một lí luận khác.

K. Marx đã chế riễu những nhà triết học Đức muốn phủ định triết học bằng triết học, trong tư tưởng, chỉ cần “ngoảnh đầu đi, nói lâu bầu mấy câu bực tức và tầm thường là có thể thực hiện được việc phủ định triết học ấy”... Nhưng thua các ngài, “Các ngài không thể xoá bỏ được triết học, nếu không thực hiện nó trong hiện thực”⁴¹. Đồng thời, K. Marx cũng ngừa trước

⁴¹ K. Marx. *Góp phần phê phán triết học pháp quyền Hegel*, ST, 1971, tr.22-23.

tình trạng một “chính đảng lí luận, bắt nguồn từ triết học cũng phạm sai lầm ấy, nhưng theo hướng ngược lại”⁴².

Để đầu óc quen tư duy “kín cạnh” dễ chấp nhận hơn, trong quan điểm về cách đặt vấn đề và cách giải quyết, tôi phải nhắc lại (và mong rằng không thừa) quan điểm thực tiễn có tính chất lí luận và quan điểm lí luận cũng có tính thực tiễn. Do đó sự giải phóng về lí luận cũng có một ý nghĩa đặc biệt thực tiễn trong một giai đoạn lịch sử nào đó, để cho cách mạng có thể bắt đầu từ trong đầu óc con người ta. Đó là lúc dám nói đến những tư tưởng làm cách mạng cả một xã hội. Mà nói được như vậy là vì có sự thật sau đây: “Trong lòng xã hội cũ đã hình thành những yếu tố của xã hội mới và sự tan rã của những điều kiện sinh hoạt cũ”⁴². Nói cách khác, những tư tưởng có khả năng làm cách mạng xã hội chỉ nảy sinh, hình thành trong tính hiện thực của xã hội, cho đến khi đạt đến một sức mạnh cho phép “đặt ra vấn đề”. Nhưng đặt vấn đề đúng thì đã giải quyết được một nửa rồi (Lênin).

Bây giờ ngoặc trở lại vấn đề “cải tiến”. Tai sao tôi không chấp nhận cách giải quyết ấy vào lúc này ?

Phương pháp cải tiến chỉ giành cho một trình độ phát triển. Đó là lúc cần đưa đối tượng đạt đến giới hạn lôgic - đến chỗ cuối cùng của cột cây số cuối cùng của chặng đường phát triển đó. Ví dụ chặng đường “cải tiến” dùng cho hoa tinh từ đầu mút của cây số đầu tiên, khi nụ không còn là nụ, cho đến mút cuối cùng của cây số cuối cùng, khi quả chưa hẳn là quả. Hai ranh giới hai

⁴² K. Marx và F. Engels. *Tuyển tập*, T.1, ST, 1970, tr.49.

đầu kha mỏng manh, nhưng nghiêm túc. Biện pháp cải tiến cho phép thân làm cho hoa rực rỡ là hoa, có thể rực rỡ suốt 35 năm, - 40 năm - nửa thế kỷ liền, nhưng không có phép màu nhiệm thứ hai làm cho hoa kết quả. Việc này không thuộc chức năng của nó. Thế đáy, một sự khác biệt tuyệt đối: làm cho hoa rực rỡ là hoa là một hành vi thuận với lịch sử trong lúc này. Nhưng giữ cho hoa rực rỡ mãi là hoa, thì lại là một hành vi vô đoán chống lại luật tạo hoá. Tôi không muốn là một kẻ tồi tệ như thế!

Nếu bạn băng lòng cải tiến cách chạy bằng đôi chân thịt, đạt đến tốc độ một nghìn cây số giờ (lớn gấp 20 lần tốc độ thế giới chạy 100m hiện nay), thì cách chạy ấy cũng là cách chạy của con ngựa, cái cách mà Thượng đế chia đều cho mọi loài, *cách cư xử của phạm trù vật*.

Con người đã dám bất chấp kinh thánh. Nó cứ sáng tạo ra cái mới, cứ nhảy sang bên kia! Cách xe đạp là một bước nhảy như thế, nhưng còn rụt rè, một chân còn bị níu lại (vẫn dựa vào sức mạnh thiên nhiên của cơ thể). Bạn lại kiên trì khuyên cải tiến xe đạp. Lúc đầu, người ta cũng nhẹ dạ tin theo, ra sức cải tiến: lốp đặc thành lốp hơi, kiểu này, kiểu nọ. Rút cục, trước sau vẫn một cách xe đạp. Té ra, trên thực tế, bạn cứ néo chặt chân kia vào quá khứ. Cuộc sống thức dậy con người khôn lên. Bằng cách ô tô, cách máy bay, con người rút nốt chân kia ra khỏi quá khứ, rồi bứt khỏi vòng tay hành tinh bằng *cách con tàu vũ trụ*.

Chừng nào không tiếc rẻ cách cư xử cũ, dám vứt bỏ nó (về mặt triết học), thì trong đời sống hàng ngày mới có nhiều cách cư xử người: có cả ba, bốn, năm, sáu... cách cư xử: con tàu vũ trụ, máy bay, ô tô, xe máy, xe đạp, đi bộ.

Bạn vẫn ám ức, nghĩ rằng tôi nói “cực đoan”. Đã thế, tôi phải nói rằng phương pháp cải tiến là phản động về cả triết học lẫn chính trị.

Các nhà triết học tư sản cố bao che, biện hộ cho chủ nghĩa tư bản, tìm mọi cách cải tiến nhà nước tư bản. Phản động đến mức ấy cơ đấy ! Lẽ ra phải thúc đẩy nhanh chóng quá trình sụp đổ của chủ nghĩa tư bản, phải ném nó vào quá khứ, thì lại tì tê khuyên lịch sử nên giữ nó lại, cải tiến đi. Cũng như những lãnh tụ công nhân chủ nghĩa, muốn được lòng cả giai cấp tư sản lẫn những tầng lớp công nhân chưa giác ngộ giai cấp, đã đưa ra khẩu hiệu “một tiền công công bằng”, để cải tiến quan hệ tư bản - lao động. Những kẻ “tốt bụng” ấy muốn nới rộng cái gọng kìm cho dễ chịu hơn, làm gì dám “cực đoan” mới đưa ra khẩu hiệu “cực đoan”: Xóa bỏ chế độ làm thuê ! Xóa bỏ chế độ tư hữu ! Làm cách mạng vô sản !

Cũng vậy thôi, không có điều gì tốt lành hơn - vẫn như cha ông, một phương pháp độc nhất, duy nhất ấy bạn ghè con trẻ:

THẦY GIÀNG - TRÒ GHI NHỚ !

Tệ hơn nữa, bạn cũng chỉ dùng một cách duy nhất ấy cư xử nhất loạt đối với mọi lứa tuổi, mọi cấp học, mọi trình độ phát triển. Bạn ác lầm ! Bạn tàn nhẫn với các cá nhân con người ! Tôi đòi rút bỏ phương pháp cũ ấy đi !

Xin bạn hiểu cho nghĩa triết học của khẩu hiệu này: nếu tôi đưa ra một phương pháp mới, khác về nguyên tắc so phương pháp thầy giảng - trò ghi nhớ, thì tức là tôi đã rút bỏ nguyên tắc cũ. Nhưng trong thực tế hàng ngày, từ nay bạn có những hai

phương pháp: phương pháp của bạn (phương pháp xe đạp) và phương pháp của tôi (phương pháp ô tô).

Cuối cùng, xin bạn bình tâm nghe nốt: Tôi không chê phương pháp cũ nói chung. Tôi không đòi vứt bỏ nó, nói chung. Tôi chỉ muốn nói rằng ở giai đoạn này không phải là lúc lo cải tiến cung cách làm ăn quen thuộc, cách cư xử quen thuộc. Không thể thúc đẩy nền giáo dục tiến lên bằng những phương pháp đó !

§19. CHIẾC VẠN AN TOÀN TRONG GIÁO DỤC

1. Tôi còn chưa tha phương pháp cũ. Ở mục 18, tôi chỉ mới phê phán phương pháp. Nay giờ tôi thấy cần phê phán cái tội: “nói có sách”. Ông đồ Nho thường nói có sách. “Nói có sách” chẳng phải thông minh, chẳng vì kính trọng người khác.... chẳng gì sất, chỉ vì ông muốn bảo mạng cái thân ông ! Ông không nói một cái gì khác ngoài sách, cũng chẳng phải vì gì sất, mà chỉ vì ông nhát, ông sợ sai. Mà ông sợ vì ông không có cái món vô nào để hộ thân, mỗi khi ló đầu ra khỏi trang sách. Ông không dám xông xáo ngoài đời. Ông luẩn quẩn, ông loanh quanh. Hết nhà dưới ông lên nhà trên, hết trang trước đến trang sau, hết trang sau ông vòng lại trang trước. Thì đầu óc ông cũng chỉ nhét được vài ba quyển Kinh mong mỏng là đã chật đến tận nóc.

“Nói có sách” là cái thế vô hèn, muốn được an toàn. Hàng nghìn năm, rồi hàng trăm năm. Hàng trăm năm rồi hàng chục năm. Hàng chục năm, rồi hàng tháng, hàng ngày, ông giữ một

cái thế thù an toàn trên trang sách nhau nát, tàn tā, vàng khè. Mà quái lạ, cũng an toàn thật ! Ô, sao thế nhỉ ? - Có gì đâu. Ông nói rật những điều vô tội vạ, có cũng được, không chẳng sao. Tì như, nói già mai đẻ trứng, thì làm hại gì ai ? Còn như những lẽ, nghĩa, trí, tín, dũng của đạo Nho, thì đã đủ để làm nô lệ cho bể trên, để làm người lạnh những đầu óc “dám nổi loạn” - không an toàn quá đi ư ?

Cái lối bảo mạng kiểu nhà Nho là trốn vào khuôn mẫu, nấp dưới bể trên, cầu xin thánh hiền che chở, cư xử theo ước lệ, dựa vào ngôn từ. Cái lối ấy tạo ra những con người khôn vặt trên đầu lưỡi, khéo mồm thì đến ngũ trạng... nói. Dân gian bảo là “dài lung tốn vải ăn no lại nằm”, chẳng biết làm gì. Tôi những tưởng bên ta thế, mà bên Tây cũng thế. Lênin nói: “Không bao giờ một người nào đó trong số những giáo sư triết học thông thái (và khờ dại) lại cả gan dám nhảy “một bước nhảy sinh mệnh”, nghĩa là nhảy vọt một bước từ lí luận sang thực tiễn”. Họ chỉ lo “khéo léo xào nấu như thế nào đó những “định nghĩa” về mặt ngôn từ”⁴³⁾. K. Marx cũng phê phán riết bọn người thích “đóng vai những ông thầy trong một lĩnh vực thực ra thì xa lạ đối với họ, đã được họ cố che đậy bằng cách phô trương những kiến thức uyên bác (...) hoặc bằng cách xào xáo những tài liệu hoàn toàn xa lạ, mượn từ (...) cái mó tri thức hết sức tạp nham, mà mỗi người đầy hi vọng trở thành quan chức Đức đều phải biết qua”⁴⁴⁾. Thường thì những ông thầy áy, rút cục, chỉ là “những người học trò, những kẻ lặp lại và đi theo gót nước ngoài, vẫn

⁴³⁾ V.I. Lenin. *Chủ nghĩa duy vật và chủ nghĩa kinh nghiệm phê phán*. NXB Tiến bộ, M. 1978, tr. 181

⁴⁴⁾ K. Marx. *Tư bản*, q.1.t.1.ST, 1973, tr.25.

chỉ là những kẻ bán hàng xách nhỏ cho các hang buôn lớn nước ngoài mà thôi”⁴⁵.

Tất nhiên ở đây ta không nói đến từng cá nhân, mà là cái phong cách đặc trưng cho một nền giáo dục, cái mà trong trường hợp lí tưởng nó có thể đạt đến, cái mà các “hang buôn lớn nước ngoài”, như Marx nói, có thể làm ra được, chứ đâu phải mấy thứ hàng vật trong những “túi xách” bán lẻ của các “con phe”. Đó là một chiến lược giáo dục, chứ không phải chỉ là “thủ thuật”, những trận đánh lẻ. Đánh là đánh vào toàn bộ chiến lược trong tất cả các lĩnh vực của nó, chứ không phải những trận đánh lẻ.

Muốn đánh đổ lối giáo dục cổ truyền không lối được lịch sử vỗ những năm tháng tính bằng số nghìn, số trăm và đang an bài, bảo vệ, oai nghiêm, đầy quyền uy... không phải là việc đơn giản và ngay lập tức đã được lòng người.

Cách đặt vấn đề chỉ mới là lời tuyên chiến đầu có hùng hổ, rực rỡ thì cũng không có sức động đến cái chân lõng của chiến lược cũ. Marx nói: “Tư tưởng căn bản không thể thực hiện được gì hết (...) Muốn thực hiện được tư tưởng thì cần có những con người sử dụng những lực lượng thực tiễn”⁴⁶. Nhưng đồng thời, không quên rằng lí luận cũng có thể “trở thành lực lượng vật chất, một khi nó thâm nhập vào quần chúng”⁴⁷. Vì vậy phải coi trọng việc truyền bá lí luận mới, đồng thời phải tổ chức các hoạt động thực tiễn.

⁴⁵ K. Marx. Xem (44), tr.32.

⁴⁶ K. Marx. *Gia đình thần thánh*. ST. 1963, tr. 202.

⁴⁷ K. Marx. *Góp phần phê phán triết học pháp quyền Hegel*. ST. 1977, tr. 28

Nền giáo dục cổ truyền đang tồn tại với tư cách là một lực lượng vật chất. Mà “lực lượng vật chất chỉ có thể đánh đổ bằng một lực lượng vật chất”⁴⁸. Hai lực lượng ấy phải trực diện đương đầu trên một chiến trường chung. Vấn đề bây giờ: ai bắt ai đánh theo cách của mình, trên chiến trường do mình chọn. Cuộc đụng độ ấy phải xảy ra. Nhưng như Marx nói, “trước khi hai bên cảm thấy, chú ý, coi trọng, hiểu được, thừa nhận và công khai tuyên bố ra, thì đầu tiên chỉ lộ ra bằng những xung đột cục bộ, tạm thời, bằng những hành động phá hoại mà thôi”⁴⁹. Nói cách khác, muốn chống lại một hệ thống bảo thủ đang còn quyền uy, thì trước hết phải dùng một hành vi tiêu cực, từ phía phủ định. Nhưng hành vi tiêu cực ấy chính là sự xuất hiện của cái mới dưới hình thức phôi thai. Cái mới trước mắt “chưa là gì cả”. Nhưng không có nó, thì lịch sử sẽ không có khả năng tạo ra một chất mới, nghĩa là không phát triển.

2. Những cuộc “nổi loạn” trong giáo dục cũng bắt đầu từ những hành vi “cục bộ có tính phá hoại”. Năm 1957, khi vệ tinh nhân tạo đầu tiên của Liên Xô được phóng lên, ở Mì đãi lên một làn sóng phản nộ đối với nền giáo dục cổ truyền. Một hiện tượng khá kì cục: sự kiện 1957 làm súc động nhà giáo Mì sâu sắc hơn ai hết. Họ cho rằng sự kiện 1957 chứng tỏ trình độ tiên tiến hơn của nền giáo dục Liên Xô.

Phong trào nhanh chóng lan sang các nước Tây Âu rồi sang phương Đông. Một vụ “nổi loạn” đập phá lung tung nội dung và

⁴⁸ K. Marx. Xem (17), tr. 25

⁴⁹ K. Marx. *Sự khốn cùng của triết học*. ST, 1971, tr. 111

phương pháp giáo dục cổ truyền. Đến những năm đầu 60, thì phong trào hẫu như loang ra khắp các nước, trên mọi cấp học phổ thông. Khi cuộc “nổi loạn” tự phát đạt đến đỉnh cao của những năm cuối 60, thì những năm ấy cũng là những năm thất bại của cuộc “nổi loạn”⁵⁰. Tôi coi đó là cuộc chiến bại anh hùng, mở đầu cho một chiến thắng triệt để. Nhân có cuộc “nổi loạn” ấy mà cả hai thoả thuận ngầm một giải pháp: “đặt một cái van an toàn”: *thực nghiệm giáo dục*.

3. Giải pháp “thực nghiệm giáo dục” là một thoả hiệp mà mỗi bên lúc đầu chưa thấy hết sức công phá của nó⁵¹.

Nền giáo dục cổ truyền coi đó như những “trò khiêu khích”, nghĩ bụng: ăn thua gì mấy việc làm ngông cuồng ấy nhưng mặt khác để tỏ ra “thức thời” nó cũng tự lèn án, cũng sơn lại vài chỗ đă róc, cưa đi những chỗ thời ra quá lố bịch. Nó thực hiện ráo riết hơn biện pháp cải tiến để thủ thế và cầm cự. Thế thôi ! Vẫn một chiến lược thụ động, co với !

Trong khi đó, những thực nghiệm giáo dục cũng không tận dụng hết ưu thế của mình, vẫn còn mượn phong cách thây đổ: “vừa đ... ánh vừa run”. Nó chỉ dám đột kích . Còn trận địa chính vẫn giao cho bên kia: Nếu ví cái trận địa ấy như ao bèo, thì những đợt thực nghiệm hồi ấy như những hòn đá ném xuống. Bèo doangs ra, rồi ùn lại, đâu vào đấy, yên lành.

⁵⁰ Hồ Ngọc Đại. *Hướng và cách làm ..* Tạp chí “Nghiên cứu giáo dục”, 1980, Số 1.

⁵¹ Hồ Ngọc Đại. *Đời sống hiện đại và nền giáo dục cổ truyền*. Báo tổ quốc. 1981. Số 1.

Công trình thực nghiệm có tầm cỡ hơn cỡ tình chiếm đất. trụ lại, có lẽ nên kể tập đoàn Galperin, Elkonin, Davutov. Vẫn còn là đánh lẻ, nhưng đánh đâu cắm dồn ở đây, chốt lại. Mỗi năm cũng cố lại vị trí đã chiếm được, lấn ra. Rồi chốt lại, rồi lấn đất¹⁵². Mầm mống chiến lược mới, tính hiện thực của nó, sức phát triển đang tiềm tàng trong nó... nói cho công bằng, đã được khẳng định dần và ngày càng rõ hơn. Nó vẫn tồn tại từ 1960 đến nay, tức là nó “hợp lí” (Hegel).

Mỗi bước tiến của bên này cũng thúc bên kia tìm kế mới. Nên giáo dục cổ truyền cũng dùng phép thực nghiệm, thử thực - nghiệm - làm - phép; hoặc để chứng tỏ biết điều, cũng hiện đại hoá; hoặc để đối phó có hiệu nghiệm hơn; còn chiến lược cơ bản của nó trong thực nghiệm vẫn là thế thủ, co vòi, chỉ mong hàn lại thế chiến lược đã thủng lỗ chỗ.

Tình hình cơ bản của những năm 60, 70 là chiến lược cũ có thể giành được thắng lợi phản kích ở những trận đánh lẻ, ở đầu cuộc tấn công của chiến lược mới còn rời rạc, từng bộ phận, chưa biết hiệp đồng. Từ đó âm mưu nham hiểm nhất của chiến lược cũ là không giữ nguyên tình trạng cũ, mà đã cải tiến, biến hoá (trong phạm vi chiến lược) để đối phó. Y như rằng chỗ nào bị công kích, thì sau khi đã phản kích thắng lợi, nó không phục hồi nguyên tình trạng cũ mà tỏ ra có thoả hiệp. Một chính sách mị dân 100%.

Bài học cơ bản nhất đối với chiến lược mới là ảo tưởng của nó về sự “thuyết phục” nền giáo dục cổ truyền ra hàng. Nó đánh

¹⁵² D. B. Elkonin và V. V. Davutov (chủ biên). *Năng lực linh hội tri thức ở các lứa tuổi (học sinh cấp I)*. M. NXB “Giáo dục” 1966.

là chỉ để “răn đe”, để “làm ví dụ”. Thế mà với mấy trận đánh ấy (dù thắng lợi triệt để trong mỗi trận) nó những tưởng đã làm cho nền giáo dục cổ truyền lung lay ! Thực ra, nó chỉ có thể làm sây sát đôi chỗ gọi là thôi !

Đã ăn thua gì ! Cần phải tổ chức thực tiễn sâu rộng hơn để triển khai chiến lược mới. Phải kiên quyết, kiên trì, triệt để, không thoả hiệp về chiến lược ! Và phải vượt qua trình độ ban đầu coi thực nghiệm giáo dục chỉ là một công cụ, một phương pháp nghiên cứu khoa học. Hơi vội ! Lúc này nó còn phải “chế tạo”, phải được thiết lập, như một mô hình giáo dục hiện đại, phù hợp với yêu cầu của chiến lược mới !

Rất đáng tiếc là những vấn đề lớn và xứng đáng như vậy còn là một cuộc phiêu lưu thời đại trong giáo dục, còn phải lấy thực nghiệm giáo dục làm cái van an toàn. Mà nền giáo dục cổ truyền cũng cần một cái van an toàn ấy, vì nó đã cảm thấy bắt đầu thua. Chính cuộc phản kích thắng lợi của nền giáo dục cổ truyền là cột mốc, từ đó trở đi nó chỉ có thể thua.

§20. SỰ THOẢ HIỆP CẦN THIẾT

1. Khi mới có khái niệm hệ thống, người ta cho trường hợp lí tưởng là hệ thống kín, ví dụ hệ tiên đề của Hilbert trong toán ngay cả Hegel cũng cố làm cho triết học của mình thành một hệ thống kín. Chính cái hệ thống này đã phản lại phép biện chứng và nguyên lí phát triển của ông.

Ở mục 19 ta thấy cần có một cái van an toàn lắp vào hệ thống bảo thủ. Đó là một sự thoả hiệp cần thiết. Một hệ thống

đang vận động có một “kẽ hở” vừa là cái van an toàn, vừa là cánh cửa để ngỏ cho sức mạnh bên ngoài tràn vào. Muốn phá vỡ một hệ thống phải tìm kẽ hở của nó, chui vào nó, phá vỡ nó trong khuôn khổ của nó⁵³. Như vậy không thể ngay lúc có thể thay hệ thống cũ bằng một hệ thống mới, phủ định nó. Các yếu tố của hệ thống mới phải sinh ra từ trong lòng hệ thống cũ. Các yếu tố mới sẽ từ mảnh đất lịch sử hiện thực (từ trong lòng hệ thống cũ) trồi lên. Lúc đầu yếu tố mới lảng lặng len vào hệ thống cũ. Nó chưa gây “dị ứng” ngay tức khắc như thai nhi trong lòng mẹ. Nhưng logic phát triển của yếu tố mới (để thành hệ thống mới) hoàn toàn khác với logic của hệ thống cũ (có thể thì mới có phát triển). Nó cứ phát triển ngầm ngầm, cho đến lúc đạt trình độ phát triển “chín muồi”, thì nó tự tìm lấy “kẽ hở” thoát ra khỏi hệ thống cũ (về mặt triết học là phá vỡ hệ thống cũ).

Trong đời sống xã hội, sự kiện đó thường xuyên xảy ra. K. Marx đã nghiên cứu tìm hiểu “làm thế nào một trong các gai cấp, mặt xấu, mặt kém của xã hội, lại cứ lớn dần lên không ngừng, cho đến khi những điều kiện vật chất của sự giải phóng nó đã đạt đến trình độ chín muồi”⁵⁴. Quá trình này diễn ra trong khuôn khổ hệ thống bảo thủ. Vì vậy “diều quan trọng trước tiên là giữ lấy những thành quả của văn minh, những lực lượng sản xuất đã đạt được”⁵⁴. Chỉ sau khi đã đến trình độ phát triển chín muồi, thì mới “phải đập tan những hình thái cổ truyền, trong đó lực lượng sản xuất được sản xuất ra”⁵⁴. Nó

⁵³⁵³ Xem F. Engels, *Nguồn gốc của gia đình...*, ST, 1972, tr. 88.

⁵⁴⁵⁴ K. Marx, *Sự khôn cùng của triết học*, ST, 1971, tr. 141.

thoát ra khỏi hệ thống bảo thủ, tự trở thành hệ thống mới và ngay lập tức từ đó trở đi đến lượt mình, nó trở nên hệ thống bảo thủ¹⁴.

Từ trước đến nay, các quá trình phát triển xã hội (trong đó có giáo dục) đã từng xảy ra như vậy một cách tự phát, nghĩa là bên ngoài tư duy và ý chí của con người. Nhưng đạt đến một trình độ phát triển cao hơn thì con người có khả năng tự giác về hoạt động của bản thân. F. Engels viết: “Những lực lượng khách quan bên ngoài, từ trước đến nay vẫn thống trị lịch sử, giờ đây sẽ do chính con người kiểm soát. Chỉ có từ lúc đó loài người mới tự mình sáng tạo ra lịch sử của mình một cách hoàn toàn tự giác (...). Đó là bước nhảy vọt của loài người từ vương quốc của tất nhiên sang vương quốc của tự do”¹⁵. Kể từ lúc đó trở đi “khoa học do vận động lịch sử sản sinh ra và tham dự vào vận động lịch sử ấy một cách hoàn toàn tự giác, không có tính chất lí thuyết suông nữa, khoa học đã trở thành khoa học cách mạng”¹⁶.

Quá trình hình thành các hệ thống giáo dục thay thế nhau cũng đi những nước như vậy. Cho đến nay, các quá trình giáo dục vẫn xảy ra một cách tự phát, ngoài ý chí nhà giáo dục. Những yếu tố mới này sinh từ trong lòng nền giáo dục cũ và chịu một sự “thoả hiệp” bước đầu, rồi tự trở thành mình song song với quá trình “sự tiêu vong” của nền giáo dục cũ.

Chỉ từ đầu thế kỷ XX người ta mới bắt đầu nói đến cải cách giáo dục và có ý đồ điều khiển quá trình đó. Tất nhiên việc làm

¹⁴ F. Engels. *Chống Dühring*, tr. 176-177.

¹⁵ K. Marx. Xem (56), tr. 145.

ấy không phải là sáng kiến của thầy giáo mà là sự thúc bách của đời sống. Tốc độ phát triển của công nghiệp tăng vùn vụt, trong khi đó trình độ giáo dục ì ạch nhích lên từng tí mờ, thì sự chênh lệch ngày một rõ ra vượt khỏi giới hạn “an toàn”.

Cuộc cải cách giáo dục trong hệ thống xã hội xã hội chủ nghĩa là có thể điều khiển được, vì nền tảng của nó là nền sản xuất xã hội đã được kế hoạch hoá. Hơn nữa trình độ văn minh đã cho phép làm chủ được xã hội, thì người ta có khả năng và có nhu cầu làm chủ quá trình giáo dục, mà nó vững tay thực hiện sự thoả hiệp cần thiết với nền giáo dục hiện hành, trong chừng mực không nhân nhượng về nguyên tắc.

Nền giáo dục mới, trong hoàn cảnh khó khăn, phải từng bước, giành từng thắng lợi nhỏ, thoát đầu ở những trận địa “phụ”, chắc thắng và thậm chí tạo ra một cảm giác có lợi cho nền giáo dục hiện hành, ở chỗ nào nó cảm thấy bế tắc, bất lực nhất.

Sự thoả hiệp cần thiết là một cách chiến thắng: len vào hệ thống cũ, và có thể trụ lại được, có thể tranh thủ phát triển được. Phương thức ấy lịch sử đã dùng từ xưa đến nay, không có gì mới. Cái mới duy nhất hiện nay là phải ý thức được tính tạm thời của thù đoạn ấy.

Sự thoả hiệp cần thiết chỉ được chấp nhận trong những lĩnh vực riêng rẽ, nhỏ hẹp, thuộc phạm vi biện pháp, thù đoạn. Ở đó chiến lược mới phải khẳng định sức mạnh của mình, tính trội hẳn của mình.

Muốn nắm được bản chất thoả hiệp này, thì phải biết đến một cách thứ hai, chỉ có thể thích hợp với trình độ *hiện đại*:

dùng trình độ lí luận khoa học tiên tiến, cao hơn hẳn, mà tổ chức lại nền giáo dục một cách toàn diện, triệt để, khẩn trương.

Quá trình đưa sản xuất nông nghiệp lên nền sản xuất lớn ở nước ta là một cách làm như thế. Trong lịch sử 4000 năm của ta, chưa hề có một “thực nghiệm xã hội” nào táo bạo hơn, triệt để hơn ! Thế nhưng cũng ngay trong hoàn cảnh ấy, ngành giáo dục vẫn thập thò, dè dặt, bẽn lẽn. Và vì vậy tôi phải nói đến *hai* cách làm, hai khả năng để thực hiện *một* chiến lược: có cách thỏa hiệp về chi tiết nhưng không nhân nhượng về nguyên tắc, bên cạnh cách làm triệt để, toàn diện, khẩn trương. Cả hai cách làm đều phải dùng cái van an toàn - thực nghiệm giáo dục.

2. Theo cách nhìn của tôi, mọi cuộc cải cách giáo dục chính thức đã và đang tiến hành ở trên thế giới, đều theo cách thỏa hiệp. Tôi chưa thấy ngoại lệ...

Có thể kể ra hai hình thức thỏa hiệp cơ bản: 1) giữ nguyên nội dung cổ truyền, thay đổi phương pháp giảng dạy, hoặc ngược lại, giữ nguyên phương pháp giảng dạy, thay đổi nội dung; 2) thay đổi cả nội dung và phương pháp giảng dạy. Cả hai cách ấy không động đến những nguyên tắc cơ bản nhất của chiến lược giáo dục cũ, thể hiện cụ thể nhất ở các nguyên tắc xây dựng chương trình môn học và giữ nguyên phương pháp *thầy giảng - trò ghi nhớ*.

Nếu có trường hợp nào hơi nặng về một khả năng thỏa hiệp nào đó, thì thất bại. Ví dụ, chương trình Toán của Markushevich ở Liên Xô thay đổi khá mạnh về nội dung chương trình, theo hướng phức tạp hóa về vật liệu chương trình. Còn như theo phương án của Zankov, vừa phải về cả hai phía thì thuận lợi hơn. Ở các nước phương Tây tình hình lại càng rõ nét hơn. Hầu như các thực nghiệm giáo dục, sau những “cuộc bạo động” ban

đâu làm bằng hoàng dư luận, rút cục, đều thất bại. Ở đây tôi thừa nhận “tính hợp lí” của nền giáo dục cổ truyền; sau hàng thế kỷ điều chỉnh tự phát nó đã đạt trình độ ổn định, hài hoà. Chỉ cần làm mất cân đối một bộ phận nào đó, dễ gây ra sự đổ vỡ thất thiệt.

Tuy nhiên, nếu vì những cải cách áy sai lầm (thất bại) mà quay trở về tình trạng cũ trước đó, thì hai lần sai lầm và sai lầm nghiêm trọng hơn rất nhiều!

Tình hình hiện thực của giáo dục đại trà phản ánh hết sức trung thành trình độ khoa học giáo dục và đặc biệt là tình hình nghiên cứu khoa học này. Có thể nói không ngoa chút nào: 99,99% các công trình nghiên cứu chính thức vẫn theo chiến lược cũ, hoặc theo chiến - lược - cũ - có - thoả - hiệp.

3. Tôi ý thức rành rọt sự khác biệt *tuyệt đối* giữa chiến lược cũ có thoả hiệp và chiến - lược - mới - có - thoả - hiệp.

Chiến lược cũ có thoả hiệp chỉ nhằm kìm lại tốc độ sụp đổ, nghĩa là chỉ có thể chọn lấy một trong hai kết cục: 1) mất thêm nữa, 2) không giàu hơn. Trong khi đó *chiến lược mới có thoả hiệp* là tìm cách thắng dần từng bước. Nó tự đặt ra mục tiêu khiêm tối nhất là không kém về toàn cục, nhưng phải chọi hơn hẳn về bộ phận, để rồi đạt mục tiêu cuối cùng là thắng lợi triệt để, toàn diện: xây dựng một nền giáo dục mới.

Sự thoả hiệp trong chiến lược mới chỉ là cách biết thắng từng bước - từ thắng nhỏ đến thắng to, từ bắn tỉa từng tên đến làm tan rã hàng quân đoàn, nghĩa là thực hiện một cuộc đấu tranh không khoan nhượng. Chiến lược mới luôn chủ động, ngay cả chủ động thoả hiệp.

4. Rất khó áp dụng tình táo chiến - lược - mới - có - thoả - hiệp đối với giặc dốt - tên giặc nguy hiểm số 1, hơn cả giặc đói

và giặc ngoại xâm (Hồ Chủ Tịch). Nó cực kỳ nguy hiểm, vì ở ngay trong ta. Mà ai cũng là ta !

Nó lại càng cực kì nguy hiểm, vì ở trong môi trường giáo dục xưa nay vốn ổn định như ao tù nước đọng, quen một lối cư xử tuyệt đối an toàn. Vì vậy xưa nay chưa có nhu cầu gọi là nghiên cứu khoa học giáo dục, không như đời sống hiện thực. Chẳng hạn, giai cấp tư sản cần phải biết chính xác các thuộc tính của đối tượng để phát triển công nghiệp, thì nó cần phải có khoa học. Khoa học này phải vì cuộc đấu tranh cho sự thắng lợi của công nghiệp, cho thế quyền (chống lại thân quyền). Nó đậm đà với những sự thực cứng đầu cứng cổ nhất ở trần gian, cốt để chắc chắn có được nhiều lợi nhuận. Muốn có nhiều lợi nhuận thì phải sản xuất nhiều hàng hoá rẻ. Muốn vậy chỉ cần quan tâm đến các mối liên hệ bên trong của đối tượng - của chính đối tượng ấy, không cần sự ban ơn hay hà hiệp của Chúa. F.Engels cho rằng, “đây là lần đầu tiên, người ta có thái độ nghiêm túc thực sự đối với thế giới quan duy vật”⁽⁵⁷⁾.

Trong khi khoa học đã “không cần đến giả thiết có Chúa” (Laplace), thì các thầy đồ Nho vẫn ngủ gà ngủ gật trên sách vở thánh hiền để lại. Với rật nhũng người như thế, thì cuộc sống làm sao ngoi lên nổi khỏi quá khứ ấy. Thế là thầy trò ôm nhau chìm nghìn xuống tận đáy ngu muội những giáo điều. Khoa học giáo dục trong buổi đầu của nó hiểu một cách hời hợt và dễ dãi về sứ mệnh giảng dạy hơn, minh họa cụ thể hơn, bằng cách đem một câu nói ngắn gọn súc tích của thánh hiền trải ra lòng thông trên những trang sách. Như thế sao gọi là khoa học được?

⁽⁵⁷⁾ F. Engels. *Lútvich Phobách và sự cáo chung của nền triết học cổ điển Đức*. K. Marx và F. Engels. *Tuyển tập*, t. II. ST, tr. 471

Mấy nghìn năm nay thầy trò đồ Nho không biết (không chịu biết, không cho người khác biết) những việc làm mà đời sống hiện thực đã làm từ lâu. Những thế hệ ấy khó lòng chấp nhận một chân lí đơn giản: *khoa học chỉ nghiên cứu những cái nó chưa biết*⁽⁵⁸⁾. Đối tượng của khoa học mà cái khoa học ấy chưa biết, hiện nay còn chưa và cũng chưa biết là bao giờ sẽ biết, chỉ biết rằng hễ đã biết thì khoa học vứt bỏ ngay lập tức. Khoa học *không cần những cái đã biết* đó là một điều ngược đời đối với đầu óc thầy đồ Nho ! Nhưng, như Marx nói: “Các chân lí khoa học luôn luôn ngược đời, nếu cứ xét trên cơ sở *kinh nghiệm hàng ngày*, thì kinh nghiệm này chỉ nắm được cái bề ngoài giả dối của sự vật mà thôi”⁽⁵⁹⁾.

Giặc dốt vốn sợ nhất chỗ nào chưa biết, chưa hề đặt chân đến. Nó chỉ dám loanh quanh trên vương quốc u mê của nó thôi! Trong khi đó, khoa học luôn luôn phải lánh xa sự ổn định, cái quen thuộc, đã được mọi người chấp nhận ! Lại một cái chuỳ mà giặc dốt hay dùng: lấy đa số làm sức mạnh: ở trên tôi nói tỉ số 99.99% chỉ cần một chút xíu nữa thôi, đã sát sàn sát đến... nơi, nhưng không bao giờ đến nơi khoa học chỉ nhầm vào cái chút xíu ấy thôi. Trong khoa học không bao giờ có nhân nhượng ! Nhưng mục tiêu của nó rút cục chỉ vì sự sống, nghĩa là kết quả của nó làm ra phải làm cho những ai còn bị kìm kẹp trong vùng tạm chiếm chả giặc dốt có thể chấp nhận được !

⁽⁵⁸⁾ F. Engels. *Biện chứng của tự nhiên*. ST. 1971, tr. 335.

⁽⁵⁹⁾ K. Marx. *Tiền công, giá cả, lợi nhuận*. K. Marx và F. Engels. *Tuyên tập*, T.1, tr. 512.

III. VỀ NỘI DUNG GIẢNG DẠY

§21. ĐÚNG ... MỘT NỬA

Không thể tách vấn đề phương pháp giảng dạy ra khỏi nội dung giảng dạy. Bản thân phương pháp chỉ là phương pháp tồn tại của nội dung (§17.). Nội dung là mối liên hệ bên trong của đối tượng. Đối tượng này sẵn có trên thực tế, trong đó tiến hành quá trình giáo dục. Đó là một khẳng định đúng, nhưng nền giáo dục cổ truyền chỉ biết có một điều ấy và dừng lại ở đấy. Nó chỉ việc đem đến cho trẻ em những thứ đã làm sẵn. Đó là bản chất của chiến lược giáo dục cũ.

Chiến lược mới coi đối tượng linh hoi của trẻ em vừa có sẵn, vừa chưa có. Với tư cách là thành tựu đã tinh chế, nó là cái có sẵn. Nhưng khi trẻ em tiếp xúc với nó, thì nó sẽ “cải lão hoàn đồng”, lại một lần nữa được sinh ra và lớn lên *cùng trình độ phát triển của trẻ em*. Đó là điều mà nền giáo dục cổ truyền không thể hình dung nổi. Xưa nay học vấn nhà trường phải rạch ròi: có là có, không là không ! Về mặt phương pháp, đó là phương pháp siêu hình, về nội dung, thì đối tượng chỉ là các thứ làm sẵn chất đống trong kho, là xác ướp không có năng lượng phát triển.

Chiến lược mới coi đối tượng là đối tượng đang sinh thành và phát triển. Hơn nữa, quá trình này là cơ sở cho quá trình phát triển tâm lí của bản thân trẻ em. Nhà giáo muốn tổ chức được quá trình phát triển bên trong trẻ em, thì phải bắt đầu từ việc tổ chức quá trình phát triển của bản thân đối tượng linh hoi. Việc này thế nào cũng làm được, vì đó là một quá trình đã

diễn ra được lịch sử tinh chế, cô đúc và như vậy, cho bản thân mình thầy giáo coi là có sẵn.

Quá trình phát triển là quá trình luôn luôn tạo ra cái mới, chưa hề có. Đó là cái mới của bản thân đối tượng ở trình độ đó. Nói cách khác, đối tượng linh hôi (= nội dung giáo dục) luôn luôn ở tình trạng đang nẩy sinh, đang hình thành, đang phát triển, song song với quá trình phát triển của trẻ em.

Nếu điều đó đúng, thì nội dung giáo dục cổ truyền sai toé toè loe, thể hiện ở hai khía cạnh: 1. phát huy vốn sống của trẻ em, 2. Hệ thống hoá tri thức trẻ em. Khía cạnh đầu tôi đã phân tích ở trên. Về khía cạnh sau, cơ sở của nó là giả định rằng trẻ em đã có các tri thức, bất kể thu lượm được ở đâu bằng cách gì, miễn là hiện nay đã có m, n, l, e, h, c, a, t, g, v.v. Những tri thức ấy có sẵn, từng thứ một, bình đẳng với nhau như các củ khoai tây. Nhà trường gom lại, cho vào một bao tải chương trình học⁽⁵⁾. Cái bao tải này, chẳng may, vì một lí do nào đó bục ra, thì khoai tây lăn lông lốc mỗi củ một nẻo. Chúng *không có mối liên hệ nội tại với nhau*, không ràng buộc *lăn nhau*.

- Không đúng ! - Bạn cứ lại tôi, - ví dụ ấy có ác ý, sao lại đem chương trình nhà trường ví với bao tải đựng khoai tây. Chúng tôi sắp xếp lại thành hệ thống có trật tự lớp lang hẳn hoi: a, b, c, d, đ, e, g, h, i, k, l, m, n, v.v. chứ đâu phải một đống hỗn độn !

Bạn hơi nóng đầy nhé ! Thì cứ theo cái lớp lang của bạn vậy. Có gì đầu tiên phải là a ? Có gì sau a là b mà không phải là

⁽⁵⁾ Mượn ví dụ của K. Marx. Xem Ngày 18 tháng Sương mù của Louis Bonaparte trong K. Marx và Engels tuyển tập, t.1 ST, 1970, tr. 102.

v? Còn cái sự khác nhau giữa các nguyên tắc “đồng tâm” hay “đường thẳng” cũng đại khái rứa cả thôi: Cả hai đều dựa trên một nguyên tắc chung, coi những tri thức là đã có, nay chỉ tùy thuộc vào ý chí của người chọn mà sắp xếp lại. Tất nhiên, chương trình nào cũng phải qua tay người chọn.

Nếu tôi chọn, thì tôi lấy sự phát triển của bản thân đối tượng làm chỉ tiêu^(*). Tính khách quan này dễ đạt hơn, nếu tôi biết lắng nghe lời khuyên của nhà khoa học về đối tượng đó. Nhà khoa học chính công về khoa học này (tức là dứt khoát không phải thầy giáo) mới biết được nguồn gốc của khoa học ấy, gồm có lí lịch cá nhân, tính cách, bản chất và hình thức biểu hiện và nhất là trình độ hiện nay (hiện đại) của nó. Điều này quan trọng lắm! Bà già hiện nay vốn là cô gái hoa khôi ngày xưa, nhưng tính tình, nhan sắc đã hoàn toàn đổi khác. Nay, có thể kính trọng, nhưng không thể bắt nhân tình. Thế nhưng lí lẽ của nền giáo dục cổ truyền lại kì cục thế này: xưa phải... thì nay phải...

- Cớ gì phải học những định luật này? - Phải học. Câu trả lời cộc lốc, coi như cái sự hiển nhiên.

- Cớ gì phải học những giáo lí này? - Thế trước đây, cha anh, ông anh, ông cụ, ông kì nhà anh đời đời kiếp kiếp vẫn học như thế, thì đã sao? Họ chẳng sinh ra các anh đấy ư?

Có tức như bò đá không? Lí họ xạ chuyện kia! mà chẳng có cái lí gì sất. Ông cụ, ông kì đã làm gì, mặc kệ họ, chứ lí gì tôi cứ phải theo!

^(*) Xem §30.

Nhà trường cổ truyền đâu dám làm chuyện gì cho triệt để. “cực đoan”. Nó chỉ cần... một nửa ! Có thể nghe, nhưng không biết - được một nửa. Biết nhưng không theo - được một nửa. Theo trong tinh thần, nhưng không theo trong cuộc đời - được một nửa. Theo cho mình nhưng không cho trẻ em theo - được một nửa !

Nhưng nói gì thì nói, theo gì thì theo, thầy giáo cổ truyền chỉ theo đạo của mình, theo dòng dõi tổ tiên mình (tức là do các thầy của các thầy của các thầy...) truyền lại . Đời làm gì mặc. Các dòng họ khác (họ nhà toán, họ nhà vật lí, họ nhà văn...) làm gì mặc. Cứ một mực tin những điều ghi trong giả phả một cách kính cẩn, nguyên vẹn không dám suy suyển ... Cứ xử chu đáo như thế với nửa trong nhà (trường), còn với nửa ngoài đời, thì lại kì thị quá thế: không thèm biết, không thèm nghe, không thèm theo... Cái đạo kì quặc, cái đạo làm ngược. Những việc ngoài đời thì người đời biết hơn mình, phải nghe họ - chiến lược mới nghĩ như vậy, theo như vậy, làm như vậy ! Thầy ngày nay chứ không phải thầy Không Từ, nghĩ ra được chút gì truyền cho trò ngay tắp lự. Do sự phân công xã hội triệt để hơn, mà mỗi người chỉ đảm nhiệm một công việc bộ phận và chỉ là người lao động bộ phận của người lao động tổng thể xưa kia thôi (§5). Ngày nay có hàng vạn nhà bác học, nghệ sĩ nghĩ ra và đem cái đó truyền lại là việc của hàng triệu thầy giáo với hàng chục dòng họ khác nhau toán, lí, hoá.... Trong mỗi họ có hàng chục chi: đại số - hình học - lượng giác - đại số tuyến tính- đại số cao cấp - hình học cơ sở - hình học giải tích - hình học vi phân, v.v.

Những điều do ông Không Tử nghĩ ra và truyền dạy cốt để người ta giỏi làm nô lệ, chứ đâu phải để làm ăn sinh sống. Thế mà ngày nay, ta lấy cung cách làm ăn sinh sống làm cơ sở, cách cư xử phải đạo nhất là vứt bỏ cái đạo kia đi !

- Từ từ một chút nào, làm gì “cực đoan” vậy ! Cái gì cũng phải dần dần, chết ngay đâu mà cuống lên !

Không chết ngay - quả có vậy. Nhưng không chết ngay, nghĩa là chết mòn mỏi, hay là sống lay lắt. Mình đã chịu cảnh ấy và còn có thể như thế, nhưng tại sao hành hạ tuổi trẻ theo kiểu ấy ? Vả lại, nếu cứ vì không chết ngay mà nhởn nhơ như ngày nào ngày nào, thì cuộc sống hiện đại không chịu cho đâu !

Lịch sử từ xưa đến nay tuy dài về thời gian, nhưng đoạn đường nó đi qua, cũng chỉ dài bằng đoạn đường băng của sân bay hiện đại thôi.

- Dẫu sao lúc đầu nó cũng có “một nửa” ở dưới đất - Bạn lại lí sự về cái sự đúng... một nửa.

- Nhưng bạn đứng ở đâu, vào lúc nào mà lí sự về cái nửa ấy ? Khi máy bay chưa khởi động ? - Lúc ấy nó chỉ là cái hang trốn mưa nắng, một túp lều. Khi rơ-moóc đang kéo nó ra đường băng ? - Lúc ấy nó là cái xe bò. Khi nó đang chạy trên đường băng ? - Lúc ấy nó là cái ô tô. Nó còn có thể nhởn nhơ, đi đi, lại dừng. Nhưng khi đã cất cánh lên không trung cư xử một cách đích thị máy bay, thì không dừng được nữa rồi nó cứ vụn vụt mà lên cao, mà đi xa. Không “nghỉ chân” nửa chừng.

Chúng ta đang ở trong một thời đại có những cách cư xử khác nhau quá xa, từ cách đi bộ đến cách con tàu vũ trụ. Sự xa

cách ấy được nhanh chóng doảng ra, đồng thời rút ngắn còn nhanh hơn. Những thành tựu nghiên cứu mới nhất nhanh chóng đi vào cuộc sống, lúc đầu trong nghiên cứu và sau đó trong các cửa hàng.

Ban đầu xuất hiện của cái mới còn có tính đơn nhất, rồi trở thành phổ biến. Xưa nay nhà giáo chỉ có một cách cư xử chờ cho mọi cái đã trở thành phổ biến, “tuyệt đối an toàn”, thì mới đưa vào nhà trường. Còn thì “hãy từ từ, chờ xem đã” !

Vâng, cái cách xử thế ấy đã có lúc đúng. Nhưng hiện nay là một lời xui đai. Một hành vi tàn ác... tốt bụng.

Đặc điểm của thời đại này là “cuộc sống vươn tới lí luận” tức là có thể tổ chức được ! Nhà trường không còn lèo đèo đi theo cuộc sống như thủa nào. Nay không những đi ngang, mà còn nó còn đi trước cuộc sống hàng ngày ít nhất cũng 10 - 15 năm. đặc điểm đó khiến cho nội dung nhà trường hoàn toàn khác xưa.

- Lại một luận điểm “cực đoan” - Bạn nghĩ về tôi như vậy, nhưng trong thâm tâm bạn cũng thấy mình chỉ mới được một nửa lạc hậu. Nay cần thêm nửa ...hiện đại.

- Hai nửa gộp lại hợp nên một. Thì ra cái giỏi của bạn là thế cơ đấy !

Không ! Cần phải tổ chức lại nội dung nhà trường theo những nguyên tắc - hoàn toàn khác với những nguyên tắc của nhà trường hiện nay.

Đúng một nửa là sai.

§22. THỰC ... MỘT CỬA

- Các em nói cho cô biết, con gà gáy thế nào nhỉ ?
- Cục tác, cục tác.
- Sai ! Em nào biết ? Nhớ lại xem !
- Cục, cục, cục, cục...
- Không phải ! Nó gáy thế nào kia mà !
- Cô cô cô cô...
- Chưa đúng ! Nghĩ kĩ đi chút nữa...
- Quác, quác, quác.
- Các em hãy cố gắng lên, phấn đấu lên chút nữa
- Ô ...o...o...ò
- Đúng lắm, Giỏi lắm ! Em rất thông minh ! Gà gáy ô...o...o...ò. Hôm nay chúng ta học chữ O.

Con gà gáy ô...o...o hay là gáy cô cô cô ? khác nhau ở chỗ nào nhỉ? Bọn trẻ ngơ ngác. Đứa thì tủi thân là tại mình không nghe ra. Đứa thì lấy làm đau khổ vì không nói đúng ý của cô. Đứa thì mừng, chẳng may hoá may. Đến qua rệp cắn thức giấc dậy, hồi hộp chờ sáng đi học, thì mới nghe gà gáy, thế nào lại hoá ra đúng vào ngày hôm nay học bài gà ... gáy.

Trong bấy nhiêu phút ấy, thầy huy động bằng hết, mọi nguyên tắc của nền giáo dục cổ truyền: có phát huy vốn sống (nghe gà gáy ở nhà), có nhớ lại, có suy nghĩ kỹ, có thông minh... có trực quan, có gắn liền thực tế, v.v...

Riêng tôi, cứ phân vân hoài ! Quái lạ, vào trường lần đầu tiên, ngày đầu tiên, giờ đầu tiên, bắt đầu học tiếng ...gà ! Cớ gì, dùng một cái học ngay tiếng ...gà, mà không học tiếng người, tiếng mẹ đẻ, tiếng nước ngoài ?

- Toàn nói ác ! - Bạn lại lên án tôi. Mục đích là chữ O. Nhưng chẳng lẽ dùng một cái dạy ngay chữ O. Phải có mào đầu, gợi lại kinh nghiệm cũ, phải để các em tham gia xây dựng bài học và bao nhiêu thứ khác...

- Nếu bắt đầu chữ a thì sao ?

- Ủa, muốn thì cứ việc !

- Nếu bắt đầu chữ c thì sao ?

- Chẳng sao cả, nhưng *không được sự phạm lầm*.

Vì có gì mà cái phép sự phạm bắt đầu từ o, từ a, từ c hay từ bất cứ cái gì cũng được ? Thế nào là “sự phạm được nhiều” hay “sự phạm được ít” ? Bạn tin chẳng, có một nguyên tắc nào đó, **dứt khoát** buộc phải bắt đầu từ một chữ nhất định, không thể ai muốn thế nào cũng được ?

Cái “phép sự phạm” dễ dãi, tuỳ tiện không ràng buộc, vì nó không phải có thật. Nhà trường cổ truyền lẩn lộn tung phèo cái đổi tượng thật và đổi tượng giả, cái nội dung thật và nội dung giả. Xem ra nhà trường coi *cái giả* mới là của nhà trường, còn *cái thật* là của cuộc đời.

Tôi coi đổi tượng thật không phải là chữ o, chữ a, vân vân. **Đổi tượng thật** là *Tiếng nói*. Sự hình thành và phát triển của

tiếng nói (của một thứ tiếng cụ thể) : cơ cấu và chức năng của nó, nghĩa và ý của nó, các hình thức tồn tại của nó, v.v.¹⁰⁰.

- Nhưng đó là những vấn đề... người lớn, sao lại đưa cho trẻ em 6 tuổi ?

- Thế là rõ cái phép sự phạm của bạn. Của trẻ em thì không phải thật, thì có thể phiêu phiển, thì không cần nghiêm túc như của người lớn. Đúng thôi, nhà trường chỉ là nơi chuẩn bị cho trẻ em vào đời, chứ đâu phải là đời thật mà phải nghiêm túc y như thật. Chỉ cần hao hao, thật...một nửa thôi ! Bạn nghĩ thế nào, nếu đem cái thật, của thực chính cống 100% đến cho trẻ em, thì có hơn không ? có được không ?

- Hơn thì có, nhưng được thì không, vì không vừa sức trẻ em, trái với phép sự phạm.

- Thêm một lầm lẫn - giữa nhiệm vụ cần phải thực hiện và phương pháp thực hiện nó, giữa hiện thực và những giáo điều về nó.

Trong Kinh thánh có nói: “Đức Chúa Trời làm cho Adam ngủ mê, bèn lấy một xương sườn, lắp thịt thế vào. Đức Chúa Trời dùng xương sườn đã lấy ở Adam làm nên một người nữ, đưa đến cùng Adam”¹⁰¹ Thế mà hang trâm năm các sách giáo khoa trường y vẫn viết là đàn ông ít hơn đàn bà một cái xương sườn. Và người ta tin. Không ai dám kiểm tra lại.

¹⁰⁰ Hồ Ngọc Đại, *Xây dựng môn học mới: Tiếng Việt*: Tạp chí “Nghiên cứu giáo dục”, 1982, số 3.

¹⁰¹ Moise, *Cựu ước*, Sáng Thế kí, 2:21, 2:22

Các sách giáo khoa của trường sư phạm cũ sao chép lẩn nhau để truyền lại những điều đã được các vị tổ sư viết ra về sức trẻ em. Cũng là một thứ Kinh thánh. Nhưng Kinh thánh chính công cũng không phải vĩnh viễn tuyệt đối cơ mà ! Đời sau còn có thể đổi *Kinh thánh* của đời trước. Chúng cơ:

Đức Christ Jesus giảng đạo:

“Các ngươi có nghe phán rằng: Hãy yêu người lân cận và ghét kẻ thù nghịch mình”⁶⁰. Song ta nói cùng các ngươi rằng: “Hãy yêu kẻ thù nghịch và cầu nguyện cho kẻ bắt bớ các ngươi”⁶¹.

Đấy nhé, rõ ràng ràng là Kinh thánh sau (cùng một đạo) giảng trái ngược Kinh thánh trước.

Kinh thánh nhà trường kể ra cũng nhiều lần sửa sai. Lần cuối cùng, coi như từ Komenski vậy. Đó là lúc ban ra lời phán: *Hãy dạy vừa sức trẻ* ! Nhưng cái sức ấy đến đâu, mấy centimet hay mấy cân mấy lạng ? Có lẽ Kinh thánh thời Jesus đã 1950 năm nay chưa ai dám đổi, nên Kinh thánh nhà trường, mới được 300 năm⁶², còn phải chờ đă !

Hãy dạy vừa sức trẻ đó là khẩu hiệu cách mạng vào thời ấy. Nó chống lại giáo điều của nhà thờ. Ở đó con trẻ cũng như người lớn cùng nghe một lời giảng đạo. Khẩu hiệu ấy đòi tách nhà trường ra khỏi nhà thờ, đòi tách trẻ em ra khỏi người lớn, lấy trẻ em làm chuẩn.

⁶⁰ Trong Kinh thánh (*Cựu Ước*) của Moise: Xuất Ediptô 21: 24; Lêvi 19: 18

⁶¹ Mathias. Kinh thánh. *Tân Ước*, 5:38, 5: 39, 5: 43, 5: 44.

⁶² Lấy Komensky (1592 - 1670) làm gốc. Quyển “*Didaktika*” của ông xuất bản năm 1632 và hoàn bị trong lần xuất bản 1638.

Chiến lược mới cũng lấy trẻ em làm chuẩn . Một đẳng (cũ) lấy những đặc điểm tâm lí cá nhân làm chuẩn. Một đẳng (mới) căn cứ vào những nhiệm vụ xã hội mà cá nhân phải thực hiện. Vì phải đáp ứng những đòi hỏi của cuộc sống thực mà trẻ em phải có sức. Sức của trẻ em là cái sẽ phải có sau quá trình giáo dục, mặc dù nó là tiền đề của chính quá trình ấy. Chỉ ai nắm vững phạm trù người mới có thể tin vào điều “ngược đời” này: sức cơ thể (vật chất) của con người hiện đại không hơn bao nhiêu so với sức cơ thể (còn thuộc phạm trù vật) của tổ tiên một vạn năm về trước. Nhưng năng lực người hiện đại (thuộc phạm trù người) gấp vạn lần mạnh hơn. Nói đến sức trẻ em là nói đến năng lực người luôn luôn biến động, nâng cao, nôй dần lên trên mặt nước nền văn minh đương thời. Vì sức trẻ em được tạo ra trong quá trình giáo dục, nên thầy giáo phải tổ chức bản thân quá trình giáo dục. Bản thân quá trình giáo dục trước hết phải phục tùng nhiệm vụ xã hội, do nhu cầu của cuộc sống thực. Thành ra, cái quyết định không còn là những đặc điểm hiện có trong tâm lí cá thể trẻ em, mà là thành tựu của xã hội loài người.

Những thành tựu của mỗi xã hội, vào thời của nó, là cái thực, cái chân lí. Nhưng thành tựu của xã hội trước lại là cái giả đổi với xã hội sau. Đó là sự biến hoá biện chứng từ đúng thành sai, từ thực thành giả, từ chân lí thành sai lầm... và ngược lại. Phương pháp xe đạp, nội dung xe đạp từng là đỉnh cao của một thời, nhưng nó vẫn tồn tại với tư cách là cái bị phủ định (thành cái giả) ở thời ô tô. Và nếu ở thời ô tô năng lực xe đạp đã trở nên phổ biến, trẻ có thể học ở nhà (bằng cách gì đó cũng được), thì nhà trường phải gạt nó ra khỏi chương trình giảng dạy, dành chỗ cho những tri thức mới ra đời sau này.

Phải căn cứ vào chính cái năng lực thực tiễn cuối cùng ! Xưa kia, người ta mắng diếc nhau: một chữ bẻ đôi không biết ! Thì lúc đấy nhà trường phải dạy chữ và chữ là một phép thần - chữ của thánh hiền. Người ta còn chê nhau: không biết đếm đến hai, thì việc dạy đếm ở nhà trường còn là một việc làm cao siêu, một tài năng hiếm hoi. Tri thức ấy vốn là thực vào thời ấy và vẫn rất cần thiết cả trong đời sống hiện đại. Nhưng nó không còn là nội dung thực của nền giáo dục hiện đại. Khốn nạn ! người ta vẫn định hình rằng ừ, dù sao nó cũng từng đúng, nó cũng thực cho đến bây giờ. Thì có gì là sai ? Út thì cứ cho là chỉ đúng... một nửa. Và chỉ thực... một nửa vào thời này vậy !

Thực một nửa theo kiểu ấy không có giá trị tạo ra sự phát triển của trẻ em, tức là giả. Cũng tương tự cái mà người ta xưa nay vẫn thường là vừa sức trẻ em, lại là một cái vừa sức một nửa, tức là vừa sức giả.

Vì nội dung giả, nên phương pháp tương ứng với nó cũng giả, hoặc ngược lại, chừng nào nhà trường chỉ biết một phương pháp giả thì cũng chỉ hi vọng có được cái nội dung giả.

- Dạy chữ cho là “đúng... một nửa” ! Dạy đếm cũng cho là “thực... một nửa” ! Lại còn chế riء cách dạy chữ o ! Thế thì dạy cái gì ? Dạy như thế nào ?

- Xin thưa, với mỗi câu hỏi ấy, tôi đã viết hẳn một bài trả lời. Xin mời bạn tìm đọc lấy^{(62), (63), (64)}.

⁽⁶²⁾ Hồ Ngọc Đại. *Một hướng xây dựng chương trình các môn học của nhà trường phổ thông hiện đại*. Tạp chí “Nghiên cứu giáo dục”, 1981, số 11.

⁽⁶³⁾ Hồ Ngọc Đại. *Xây dựng một môn học mới: Tiếng Việt*. Tạp chí “Nghiên cứu giáo dục”, 1982, số 3.

- Ở đây tôi dùng một ví dụ khác: Dạy đếm !

Trẻ con vừa đến trường, chân ướt chân ráo, đã học đếm ngay tức khắc:

Bài thứ nhất: một. Các ví dụ về một.

Bài thứ hai: hai. Các ví dụ về hai. Một với một là hai. Hai bớt một còn một.

Chỉ cần hai bài cơ bản ấy là có được cái phép vạn năng (và duy nhất) để học những số còn lại:

Bài thứ ba: ba. Các ví dụ về ba. Hai thêm một là ba. Ba bớt hai còn một. Ba bớt một còn hai.

Ưu điểm cơ bản: 1) Theo đúng thứ tự: một, hai, ba (chương trình có hệ thống). 2) Bài đầu tiên thì tận dụng được vốn sống của trẻ ở nhà. Bài thứ hai tiếp tục phát huy vốn sống đếm theo từ nhà và tận dụng được các bài vừa học (nguyên tắc cung cố, thường xuyên ôn tập). Bài thứ ba triệt để tận dụng và phát huy những gì đã làm ở bài thứ hai: vân vân ưu điểm thứ 3, 4, 5, 6...

Về nội dung:

Kết quả của vòng đầu: 1) đếm được: một, hai, ba, bốn, năm, sáu, bảy, tám, chín, mươi; 2) cộng, trừ trong khuôn khổ của 10 số đầu.

Kết quả của vòng hai: đếm được từ một đến hai mươi. Cộng trừ trong khuôn khổ 20.

⁽⁶⁴⁾ Hồ Ngọc Đại. *Nghiên cứu khoa học giáo dục và thực tiễn giáo dục*. Tập chí “Nghiên cứu giáo dục”, 1980, số 9.

Về mặt phương pháp: vòng sau tận dụng và phát huy kết quả của vòng trước, bài sau tận dụng và phát huy các bài trước.

.....

Kết quả cuối cùng: (Sau khi xong các vòng ba, bốn, vân vân):

1. Đếm được từ 1 đến bao nhiêu cũng được.
2. Cộng, trừ, nhân, chia bao nhiêu cũng được.

Tất cả chỉ mất có 5 năm ở trường. (Còn như những năm ở nhà, ông bà cha mẹ dạy cho từ lúc mới biết nói - chừng vài năm thôi - không đáng kể).

Thực nghiệm dạy đếm theo nội dung và phương pháp mới.

Vòng đầu: Từ 1971 đến 1976 ở nhà trường thực nghiệm số 91, Mo skova: lần đầu mất 13 tuần. Lần cuối: 8 tuần.

Vòng sau: Từ 1978 đến nay tại cơ sở thực nghiệm giáo dục phổ thông (ở Giảng Võ - Hà Nội).

Năm đầu tiên (lớp I): không dạy.

Học kỳ I lớp II: không dạy.

Bắt đầu học kỳ II lớp II.

Đặc điểm chương trình.

1) Không theo thứ tự 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10...

2) Không chia ra từng vòng.

3) Không dạy một hệ duy nhất, như nhà trường hiện nay vẫn dạy, mà dạy tất cả các hệ có thể có (một cách lí thuyết) của toán học (chính công 100% của bác học hàn học). Ví dụ: cùng một số duy nhất, trẻ em có thể đếm:

1. 2. 10. 11. 12. 20. 21. 22

1. 2. 3. 10. 11. 12. 13. 20

1. 10. 11. 100. 101. 110. 111. 1000.

do đó có thể có ba câu trả lời: hai mươi hai, hai mươi, một nghìn. (Tất nhiên còn vô vàn câu trả lời khác, nếu nói một cách lí thuyết).

- Cứ như thế biết đâu mà lần ? Các em này đi chợ thì mua bán ra sao ? Lúc đó $2 + 3$ không phải 5 phỏng ? Rắc rối thế, trẻ em hiểu sao nổi ?

- Thực nghiệm đã 10 năm liên tục, với con số nghìn trẻ em, tự nó là một câu trả lời cho mọi thắc mắc. Tất cả các câu hỏi của bạn chỉ mắc ở chỗ này thôi: Xưa nay bạn định ninh bạn chỉ có một cách đếm duy nhất, mà bạn lại không biết cách đó là gì. Kỳ cục như vậy nền giáo dục cổ truyền: Người học suốt đời định ninh là thế, nhưng thế là thế nào thì không biết. Định ninh cái mình không biết - thật vô lý, nhưng là sự thật !!! Giá như bạn hiểu thực sâu sắc một cách đếm, bạn nắm được bản chất lí luận của nó, thì bạn sẽ thấy mọi cách đếm chỉ là một cách. Từ đó, bạn có thể thấy những chuyện “ngược đời”.

Nội dung mới cho trẻ em biết một cái để nó tự biết lấy những cái còn lại thuộc lĩnh vực ấy. Còn phương pháp mới chỉ là phương pháp dạy một cái để biết cho mọi cái còn lại của lĩnh vực ấy. Ví dụ: dạy một chữ *a* không phải chỉ vì một chữ *a*, mà vì mọi chữ còn lại. Nếu trẻ em nắm được bản chất một chữ *a*, thì nó không đến nỗi khó khăn lắm, điều khiển được các chữ còn lại. Trẻ em có thể “hoang mang, ngơ ngàng” vì chữ đầu tiên, nhưng những chữ còn lại thì đã bị nó “không chế” ! Do đó, nội dung thực

sự không phải đồng đều ở mọi chữ *a*, *b*, *c*, *d*... và phương pháp thực sự cũng chỉ cần ở một chữ *a*.

Bằng nội dung ấy và phương pháp của nó chúng ta thực hiện được hai phương thức phát triển cùng một lúc.

1. Tạo ra cái mới . lần đầu tiên được hình thành trong nhân cách trẻ em. Đó là sự phát triển hiểu theo đúng nghĩa.

2. Làm cho cái mới ấy phát triển đến giới hạn logic của bản thân mình. Đó là quá trình cải tiến (hoàn thiện) hiểu theo đúng nghĩa.

Thế nào, bạn thấy hiện nay tôi chế riết nội dung và phương pháp của nhà trường cổ truyền không đến nỗi quá đáng chán ?

§23. MON MEN NGOÀI RÌA

Nền giáo dục ban ơn cho trẻ em bằng cách *đánh lừa* nó. Thì đáy chẳng phải đưa cho trẻ những thứ đúng - một - nửa, thật - một - nửa... là gì ? Nhưng xem ra, ngẫm cho kỹ, cũng chưa chắc đã được đến một nửa đúng, một nửa sự thật... Có khi còn ít hơn lầm lầm nữa kia. Cứ xem vài việc làm thì rõ.

Nhà trường muốn cho trẻ em có một tri thức nào đó, thì thường thường theo cái phép sư phạm sau đây:

- Đưa ra một ví dụ mẫu trong một “tình huống sư phạm”.
- Học sinh tìm ra một số cá thể khác phù hợp với mẫu.
- Với một số nào đó các ví dụ ấy, thầy giáo làm cho trẻ em tin là đã đủ tất cả... nghĩa là bao quát được hết các sự kiện của lĩnh vực ấy.

- Với tất cả các cá thể ấy, bằng thao tác so sánh (quan sát, đối chiếu...) trẻ em tìm ra chỗ giống nhau.
 - Từ những thuộc tính (tính chất, biểu hiện...) giống nhau tìm ra thuộc tính giống nhau cơ bản.
 - Tóm láy cái tính chất cơ bản này. Đặt cho nó cái tên (hay định nghĩa). Thế là có trong tay một bức ảnh của sự vật (hình ảnh trong tâm lí).
 - Nhờ bức ảnh mà nhận mặt sự vật. Chỉ tiêu cơ bản về sự thành công trong giảng dạy là trẻ em nhận mặt được những cá thể dạng nhất chỉ cần hao hao giống (như ví dụ hình tam giác mà tôi đã mô tả ở §17).
 - Nhận mặt được rồi thì mới làm những việc khác...
 - Tình hình ấy các sách giáo khoa tâm lí học hoặc logic học thường mô tả súc tích trong một tiến trình thoát tiên có ba giai đoạn, theo trật tự: cảm giác - tri giác - biểu tượng. Đó là bậc một: nhận thức cảm tính. Chủ thể phản ánh được những thuộc tính vật chất của cá thể, bất kể đó là thuộc tính gì, riêng hay chung, cơ bản hay không cơ bản, tất yếu hay ngẫu nhiên. Bậc hai là nhận thức lí tính, gồm có khái niệm - phán đoán - suy luận.
- Nếu cứ theo trật tự tự nhiên của chuỗi ấy, muốn có khái thực chất chỉ cần làm một thao tác rũ, như rũ rơm vậy. Cảm lấy ở chỗ nào để rũ, thì cái gì được tóm lại sẽ còn, cái gì không được tóm thì rơi rụng. (Thao tác rũ này tương đương với thao tác so (đu), sàng (gạo), dãi (đậu), lọc (bột), v.v. nghĩa là không động chạm gì vào bên trong cá thể).

Nội dung cơ bản của nhà trường là khái niệm (hay hệ thống khái niệm). Vấn đề là ở chỗ hiểu khái niệm là gì và làm thế nào để có khái niệm. Chính ở đây là chiến trường đụng độ của hai chiến lược giáo dục.

Chiến lược cũ. Khái niệm được hình thành theo phương thức trừu tượng hoá (thao tác rỗng) những thuộc tính cá thể riêng lẻ, thu được khi tri giác những sự vật cô lập. Kết quả được biểu tượng về sự vật ấy. Tiếp sau đó cứ túm lấy chỏm các biểu tượng ấy mà rỗng, cho rọi rụng hết những thuộc tính riêng lẻ của các biểu tượng về các sự vật cô lập được quan sát riêng rẽ. Cái còn lại làm thành khái niệm. Mỗi khái niệm có một định nghĩa hay một cái tên gọi (thuật ngữ). Ta lấy hú hoạ bất kỳ quyển sách giáo khoa nào về logic, cũng tìm một đoạn như thế này⁽⁶⁵⁾:

Lấy ví dụ cái bàn. Có một lô lốc những cái bàn khác nhau về loại gỗ, màu sắc, độ lớn, cao, kiểu... Ta đã quan sát từng cái một (không cứ phải làm vào lúc này) và mỗi lần loại bỏ đi những đặc điểm riêng của cái bàn ấy, chỉ còn lại cái đặc điểm chung cho tất cả các cái bàn đã quan sát được. Lúc ấy ta có khái niệm bàn nói chung.

Mỗi khái niệm là một cái trừu tượng, không trông thấy được, và ở trong tư duy, do tư duy tạo ra.

Trong cuộc sống hàng ngày (đặc biệt ở trình độ văn minh thấp) những khái niệm như vậy đủ cho người ta sống: dao, cuốc, kéo, bàn, ghế... cùng với những khái niệm còn “trừu tượng” hơn: dũng cảm, trung thành, v.v... Vì vậy, trong một giới hạn

⁽⁶⁵⁾ Ví dụ, Strogovich. Logic, M, 1949 (tiếng Nga), tr 7.

uào đó, những khái niệm ấy còn trung thành với tư duy và cuộc sống hàng ngày.

Chiến lược mới bắt đầu từ sự *phê phán khái niệm về khái niệm*.

Để bạn yên tâm theo rỗi những sự “chỉ li, chè sợi tóc làm泰山” ở đây, tôi nói thẳng ra cái tư tưởng của bạn. Bạn nghĩ: ôi dào, các nhà thông thái cứ việc bâu cãi, chứ với trẻ con thì có gì hê gớm lắm. Rồi rút cục cũng thế cả thôi.

Đấy, cái thái độ hồ đồ, không thật nghiêm túc triệt để trong khoa học, trong lí luận, thì sẽ không thể nhích lèu được chút nào trong thực tiễn. Hơn nữa, những gì đưa đến cho trẻ em lại càng cần phải thực sự đúng đắn, vững chãi, có một cơ sở cuối cùng không thể đánh đổ được về *bất cứ phương diện nào* !

Chỗ mơ hồ đâu tiên trong chiến lược cũ: thế nào là dấu hiệu cơ bản và không cơ bản (để làm nên khái niệm) ?

Phương thức cổ truyền về cơ bản là cách phân loại: những cá thể này xếp vào một lớp, gọi là bàn, để phân biệt với một lớp khác gọi là ghế của những cá thể khác. Nhưng cả hai lớp cá thể này có thể vào cùng một lớp gọi là đồ gỗ để phân biệt với đồ sứ, v.v. Vậy thì các dấu hiệu được chọn là tùy hoàn cảnh, tùy ý muốn của chủ thể, chứ không phải mỗi liên hệ tất yếu giữa những cá thể ấy.

Một đối tượng (sự vật, đồ vật, hiện tượng, quá trình..) có cơ man dấu hiệu và chỉ cần theo một dấu hiệu nào đó cũng đủ cho phép nó ra nhập vào một lớp (khái niệm). Sau đó, theo dấu hiệu khác, nó lại chạy sang lớp khác và không ai có thể buộc chặt nó vào trong một lớp duy nhất. Vậy thì làm gì có dấu hiệu cơ bản

và không cơ bản ? Hoặc nếu muốn áp đặt một sự phân biệt do tình huống và nhu cầu của chủ thể đòi hỏi, thì sự khác biệt ấy là tương đối, rất tương đối và vô đoán, *tuỳ vào quan điểm người phân loại*.

Chỗ mơ hồ thứ hai của chiến lược cũ: nội dung khái niệm là gì ?

Ta quan sát thấy có quả bóng, quả cam, hòn bi, v.v... Sau khi chọn được "dấu hiệu cơ bản" ta đi đến khái niệm hình cầu. Từ đó trở đi, hễ gặp vật nào có hình dạng ấy, ta cũng đều gọi là hình cầu.

Ta hình dung khái niệm hình cầu là "cái bao tải đựng khoai tây" (ví dụ của Marx), nhét vào trong đó các cá thể có dạng hình cầu (quả bóng, quả cam, hòn bi, v.v.). Những cá thể này hoàn toàn không có mối ràng buộc thực tại nào với nhau. Chúng chỉ chịu ở chung với nhau khi bị tự duy kè kè bên cạnh ép buộc, chứ bản thân chúng không có nguyện vọng ấy. Thế thì có thực là khái niệm có nội dung không ? Hay chỉ là hình thức ? (cái hình thức gọi là hình cầu). Nói cách khác, có sự tồn tại của nội dung khái niệm không ?

Có người bảo có (chủ nghĩa hiện thực), có người bảo không, có người đứng ở giữa. Nhưng nhân cuộc bàn cãi này nẩy ra một chủ nghĩa; định danh hay nói nôm na là đạt tên, hay định nghĩa. Thực chất vấn đề chỉ có thể này: Thừa nhận có thực những cá thể tồn tại trong thực tế, nhưng nội dung khái niệm không phải chính nội dung của chúng mà chỉ là cái hình thức thôi, là cái hình thức chung cho các cá thể được xếp loại theo một (hay nhiều) dấu hiệu chung, (cơ bản hay không). Để tiện dụng trong đời sống, mỗi lớp (loại) được đặt một cái tên và người

ta yên trí thế là có khái niệm. Nhưng làm như vậy, thì về mặt tâm lí học (do đó cả lôgic học) làm sao phân biệt được biểu tượng với khái niệm ? Chỉ có một cách làm: chọn lấy một chỉ tiêu gì đó. Bởi vì ở đây cũng làm một việc phân biệt như phân biệt hai đối tượng, hai sự vật, hai lớp, hai khái niệm... Dễ thôi ! Lôgic hình thức đã tìm được một chỉ tiêu như thế: trong biểu tượng, các dấu hiệu liền một khối, như đúc thành một khối (một tảng), không phân biệt rành rọt các dấu hiệu và các khối ấy có tính trực quan; trông thấy biết ngay là cái bàn.

Muốn có được khái niệm, thì phải tách rời các dấu hiệu ra, rồi có thể tổ hợp các dấu hiệu theo các kiểu nào đó. Nói nôm na là phải có định nghĩa, điều quan trọng là các dấu hiệu ấy phải được tách ra từ trước và đã gói trong một từ. (Khi chưa có tiếng nói, trẻ chỉ có được biểu tượng thôi. Mà tiếng nói là khâu nối giữa đối tượng và biểu tượng về nó, làm cho chúng liên thành một khối cảm tính, thì cũng vẫn chỉ là biểu tượng, chưa có được khái niệm).

Mỗi dấu hiệu là giới hạn cuối cùng của sự phân chia. Nó tương ứng với một từ. Nhưng ngược lại, một từ chứa một khai niêm có thể nhiều dấu hiệu.

Hình vuông = hình chữ nhật + các cạnh bằng nhau.

Hình vuông = tứ giác + 4 góc vuông + các cạnh bằng nhau

Nói chung có thể mô tả như sau:

Từ A gồm có các thành phần không thể chia nhỏ hơn là $a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_n$. (Đương nhiên, có thể giả thiết là mỗi a_i có thể chia nhỏ nữa. ví dụ $a_1 + a_2 + \dots + a_n$; rồi a_i còn có thể chia nhỏ nữa...nhưng giả thiết áy chăng có lợi gì hơn).

Ta dùng ngay từ A để mô tả khái niệm A . Lúc ấy mỗi a_i là một dấu hiệu. Với các khái niệm A , ta có:

$$A_1 = a_{1^1} + a_{1^2} + \dots + a_{1^n}$$

$$A_2 = a_{2^1} + a_{2^2} + \dots + a_{2^n}$$

.....

$$A_j = a_{j^1} + a_{j^2} + \dots + a_{j^n}$$

.....

Sau khi có được khái niệm ấy (cách mô tả còn gọi là định nghĩa bằng lời) người ta hi vọng có thể định nghĩa một khái niệm B nào đó, *không nhất thiết phải có biểu tượng trực quan*.

$$B = a_{1^1} + a_{2^1} + \dots + a_{j^1}$$

Để hiểu rõ cách mô tả, tôi lấy ví dụ khác:

$$A_1 = \text{kem} = k + e + m$$

$$A_2 = \text{bún} = b + u + n$$

$$A_3 = \text{đưa} = d + u + a$$

Lúc đó có thể có những B :

$$B_1 = \text{búm} = b + u + m$$

$$B_2 = \text{đen} = d + e + n$$

Vân vân.

Lúc đầu trẻ em chỉ nghe cả một khối liên tiếng búm, không thể phân biệt là khối liền âm thành ấy có thể chia nhỏ ra thành các đơn vị nhỏ nhất. Trong đầu trẻ em có một hình ảnh âm thanh (búm). Sau này, nhà ngôn ngữ học phân tích khối “hoa tan” ấy ra 3 yếu tố b, u, m xếp theo thứ tự ấy, thì lập tức hình

ánh âm thanh kia (đu ở trong tư duy thời) được phân chia ra rành rọt, không còn một tảng liền nữa.

Khi đã có những dấu hiệu với tư cách là đơn vị nhỏ nhất, thì có thể tổ hợp chúng lại theo những quy tắc xác định: bùm chữ không phải bùm hay utbm.

Khi viết, thoát đầu ta nghe có khôi liền, sau đó phân tích ra thành các âm vị, và viết lần lượt theo trật tự tuyến tính các âm vị của tiếng.

Tình hình áy cũng có thể cho thấy cách hiểu một khái niệm mới. Cả khái niệm như một khôi liền thì có thể hoàn toàn mới lạ, nhưng các dấu hiệu tạo nên nó thì đã biết. Do đó chủ thể chỉ việc “ghép dần” những mảnh biểu tượng trực quan đã có. Ví dụ: “Hình vuông là hình chữ nhật có các cạnh bằng nhau”. Muốn có được hình vuông, trước hết túm lấy chỏm hình chữ nhật (đã biết) mà rũ, thì sẽ làm rụng (lột sàng) hình bình hành, hình thoi, hình tú giác. Nghĩa là trước hết chọn từ trong các hình chữ nhật, cái nào có thêm một dấu hiệu đặc biệt (các cạnh bằng nhau).

Làm như vậy, cho đến khi có đủ các dấu hiệu đã cho thì được khái niệm mới. Suốt quá trình áy chỉ cần dùng một thao tác rũ (lột sàng, so...) để phân loại, dù là từ tri giác chuyển thành biểu tượng hay từ biểu tượng chuyển thành khái niệm. Nói cách khác, giữa biểu tượng và khái niệm không có ranh giới về chất. Không có một chất mới thì không có phát triển.

Nhưng sự thực thì không phải như vậy. Thế nghĩa là phép sự phản có một kẽ “hở” nào đó, lờ đi, cho chủ thể vượt qua khỏi hàng rào kinh nghiệm cảm tính, vào tận bến trong vườn khái

niệm, nghĩa là vượt quá khả năng phản ánh của các giác quan để nhận thức được các mối quan hệ bản chất của khái niệm, mà lôgic hình thức cũng chẳng thấu thía nhận có⁽⁶⁰⁾.

Thế là lộ ra phương thức hình thành khái niệm theo lôgic hình thức: việc thừa nhận có sự tồn tại khách quan của các mối quan hệ bên trong bản thân đối tượng không khớp với năng lực của logic hình thức là bằng thao tác trừu tượng hoá các thuộc tính chung, lấy ra một cách hình thức, mà phân biệt lớp (khái niệm) này với lớp kia, chứ không phải là (và cũng không đủ sức) đi vào bản chất, cái cơ bản của khái niệm. Đây là chức năng của lôgic biện chứng⁽⁶¹⁾.

Rút cục phép sự phạm cũ (được sự ủng hộ của lí luận dạy học cổ điển, của tâm lí học cổ điển, của lôgic hình thức) nhiều lắm chỉ có thể đưa học sinh đến tận hàng rào của vườn cấm khái niệm, mon men ở ngoài rìa vậy thôi. Còn ai không chịu vâng lời, dám tìm kẽ hở của nó và vào tận bên trong khái niệm, thì đó là ngoại lệ (và nhờ vậy mới có nhân tài). Nhưng nếu có thực một khả năng ấy - một lối vào tận bên trong vườn khái niệm, thì nền giáo dục cư xử như thế nào? Hoặc không cho trẻ em vào vườn. Hoặc cho vào nhưng có nghiêm cấm. Tôi tin rằng nếu đã vào được dù là vườn Eden, con người chưa chắc đã vâng lời Đức Chúa Trời đã căn dặn: "Ngươi được tự do ăn hoa quả các thứ cây trong vườn, nhưng về cây biết điều thiện và điều ác, thì

⁽⁶⁰⁾ A. A. Vetrov, *Sự phân chia ra các thành phần của hình thức với tư cách là thuộc tính cơ bản của khái niệm*, 'Các vấn đề triết học', 1958, số 1

⁽⁶¹⁾ Xem: *Lôgic*, Chủ biên D. P. Gorskii và P. V. Tavan M., 1956, tr.33

chỗ hổng đến”⁶⁸ Đức Chúa Trời cấm không được ăn trái cây trí tuệ ấy, chỉ vì “biết rằng hổ ngay nào hai người ăn trái cây đó, mắt minh mở ra, sẽ như Đức Chúa Trời (tôi nhán mạnh - H.N.D) biết điều thiện ác” (68). Sau khi được răn lộ cho biết điều đó Eva bèn (quyết chí, chứ không phải nhẹ dạ) hái ăn và đưa cho chồng (Adam) cùng ăn. “Đoạn, mắt hai người đều mở ra, biết rằng mình loã lồ”, thấy xấu hổ, tức là đã “mở trí khôn”. Đức Chúa Trời không muốn con người do mình “dựng lên” lại có thể sẽ bằng mình. Còn con người thì “bất chấp Kinh thánh”, dám muốn mở mắt ra, mở trí khôn ra, ít ra cũng “sẽ như Đức Chúa Trời”. Bây giờ Đức Chúa Trời mới tỏ rõ việc nhỏ nhen, dùng quyền lực và trừng trị rắn, bắt Eva “sẽ thêm điều cực khổ bởi phần trong khi thai nghén”, bắt Adam “chọn đời phải chịu khó nhọc mới có vật do đất sinh ra mà ăn”.

Nền giáo dục cổ truyền e không có “những vườn cấm” nhỉ ? Và việc bắt trẻ em phải dừng lại ở ngoài rìa khai niệm ? Không phải là sự cố ý nhỉ ? Tôi tin là, trong thâm tâm, nền giáo dục cổ truyền không dẽ nói tồi tệ như vậy. Nó cũng muốn đưa đến cho trẻ em khai niệm thực sự. Ác một nỗi, muôn... cũng không đủ sức. Mà vì không đủ sức, nên với cách làm và uặng lực thực tiễn của nó, nó buộc lòng phải đưa vào nội dung giảng dạy ở nhà trường những khai niệm thô sơ, thông tục, đụng phải bát cứ ở chỗ nào trong cuộc sống hàng ngày: gầm giường, góc tủ, bức cửa, xó hép... không cần đến những thao tác phức tạp, nghĩa là chỉ cần một năng lực cực kì thô thiển. Con người chỉ cần để ý một

⁶⁸ Moise Kinh thánh, Sang thế kỉ, 2: 16, 2: 17, 3: 5, 3: 6, 3: 7. Các chỗ trong ngoặc kép đề dẫn từ Kinh thánh của Moise.

chút, tức là, nói theo kiểu học giả, biết quan sát, nhận xét, so sánh, đối chiếu trực tiếp, trực quan để tìm ra chỗ giống nhau và khác nhau giữa các đối tượng, căn cứ vào dấu hiệu (hoặc dấu hiệu đơn lẻ, nhỏ nhất, hoặc tổ hợp dấu hiệu nhỏ nhất) sẵn có ở đối tượng.

Năng lực thô thiển thể hiện ở “cơ chế” hình thành khái niệm (theo lối cổ truyền):

Trước hết, ghi nhận chỗ giống nhau và khác nhau giữa hai đối tượng (thực ra chỉ là hai đồ vật, hai sự kiện).

Hai, căn cứ vào dấu hiệu được chọn (để so sánh, đối chiếu) mà hình thành nên biểu tượng (hình ảnh, hình tượng). Ví dụ, bạn bỗng nhiên gặp một người giữa đường, tự nhiên thấy quyền luyến. Về nhà cứ mơ tưởng mãi về người đó, hình như “đang thấy” người ấy ở trong đầu mình: ăn vận thế, khuôn mặt ấy, con mắt nhìn, dáng điệu.. vẫn cứ như là “y hệt” lúc ấy.

Ba, phân tích ra các thành phần (về mặt hình thức) của hình ảnh (hình tượng, biểu tượng) thành các dấu hiệu, mỗi dấu hiệu được gói vào (thực ra chỉ là tương ứng) một từ. Một sự tổ hợp nào đó của các dấu hiệu thể hiện ra sự tổ hợp về từ, khiếu cho các mảnh biểu tượng đã có tạo nên một cái gọi là *khái niệm*. Nếu ai “hiểu được” tổ hợp từ, thì người đó có khái niệm. Ví dụ, trẻ em lên 4 lên 5 đều có thể biết ai là nữ, ai là nam, đã nhiều lần gặp trong nhiều hoàn cảnh khác nhau những người gọi là nữ (đàn bà, con gái). Cho nên nghe nói: Bác ấy, vừa sinh “con gái”, thì nó “hiểu được” (và hiểu đúng, chắc chắn), mà nếu hỏi con gái là gì? thì đứa trẻ ấy không thể nói được. Nhưng đứa bắt

cứ ai đến (đều mặc chỉnh tề theo như thường ngày, không được hoa trang) và hỏi nó: Đây là con gái hay con trai, thì đứa bé nói đúng 100%. Trình độ ấy, theo chỉ tiêu của giao dục cổ truyền, còn là “biểu tượng”. Hết chừng nào nó nói lên được, tức là định nghĩa (bằng lời) thì mới vượt lên nắc cao hơn: khái niệm. Lúc ấy nó nói rành rọt các dấu hiệu của khái niệm: “con gái là 1, 2, 3, 4, 5 và 6” tôi viết “và 6” nghĩa là vừa đúng có 6 dấu hiệu không thể 5 và cũng không phải 7. Nhà trường gọi là “định nghĩa chặt chẽ” và được ghi vào sách giáo khoa.

Tuy vậy, cũng không cứ ! Sách giáo khoa này nói 6, sách khác nói 5 tuỳ theo các dấu hiệu được chọn, giống như hình vuông có thể định nghĩa bởi 3 dấu hiệu (1 - tứ giác, 2 - có 4 góc vuông, 3- các cạnh bằng nhau) hoặc chỉ cần 2 (1- hình chữ nhật, 2 - các cạnh bằng nhau). Vì vậy sinh ra cãi nhau về các dấu hiệu cơ bản hay không cơ bản..

Nhưng chuyện đó cũng dễ “xử”, nếu cứ việc phanh phui mọi sự toanh hoành ra. Việc này làm được, và mọi dấu hiệu sờ sờ ra, ai cũng trông thấy, không thấy thì sờ, mà với không tái để sờ, còn có chán vạn cách tương tự. Tất cả các cách ấy gộp lại cũng không đủ sức để có được một định nghĩa, ví dụ, như: con người là một thực thể có thể dùng công cụ để chế tạo công cụ (K. Marx) hay như (Hegel): con người là một thực thể tự sinh ra bản thân mình.

Rút cục, nội dung nền giáo dục cổ truyền không thể vượt sang quá ranh giới trực quan kinh nghiệm chủ nghĩa.

§24. QUEN NẾT MẤT RỒI

1. Ai muốn chê thì chê, cũng phải thừa nhận nền giáo dục cổ truyền là một hệ thống hoàn chỉnh. Về mặt thực tiễn vật chất, nó có cơ sở là đời sống hiện thực của một nền sản xuất ổn định trong hàng ngàn năm: nông nghiệp lạc hậu, sản xuất nhỏ, kinh tế gia trưởng. Về mặt lý luận: giáo dục học cổ truyền, tâm lí học cổ truyền, lôgic hình thức, triết học siêu hình... cố kết lại thành một khối liên minh, ra sức ủng hộ nó. Khối này rất khớp với nền tảng vật chất kia. Tất cả làm thành một thể thống nhất. Một thể hoàn chỉnh. Một sự hoàn chỉnh. Vậy nên chỉ có ai đó khờ dại, ảo tưởng hay ngông cuồng mới đòi thay thế một số bộ phận hay chi tiết của hệ thống ấy bằng những cái khác hẳn (cơ cấu và cách vận hành theo những nguyên tắc khác) để cho nó tốt hơn nữa, hoàn chỉnh hơn nữa. Nhưng (cuộc sống tồn tại chỉ nhờ một chữ.. nhưng) cũng phải làm cái gì đó, rồi làm tiếp cái gì khác...

Việc đầu tiên là làm cho nó mất thiêng. Vì sao tôi dám chơi trò “phạm thượng” với các thầy như vậy ?

Tôi không phải là một cá nhân, mà là đại diện cho một lực lượng thực tiễn. Tôi không phải là một cá nhân, mà là sự trung thành với một quan điểm lí luận. Nếu lực lượng thực tiễn kia đã có thể chống lại được lực lượng bảo thủ, thì sự thách đấu ấy vượt ra khỏi những cá nhân. Đó là sự đương đầu có tính tất yếu và nó đã xảy ra khi bản thân lực lượng bảo thủ núng thế, chạy dài. Đó là sự đỗ vỡ từ trong lòng cuộc sống.

Suốt 2000 năm, ở hai phương Đông, Tây, ngự trị một nền giáo dục ổn định hài hoà với cuộc sống. Cuộc sống ấy phải co nền giáo dục ấy. Nền giáo dục ấy phải bám vào cuộc sống ấy.

Sự thắng lợi của cung cách làm ăn đại công nghiệp đã được thiết lập dứt khoát mây thế kỉ nay. Vì để sống còn, nền giáo dục cũng đã biến đổi ít nhiều. Nhưng nền sản xuất Tư bản chủ nghĩa xét trong phạm vi toàn xã hội, còn là một phạm trù tự phát. Những yếu tố riêng lẻ ưu việt của nó đã len vào giáo dục làm cho nền giáo dục già nua kia trẻ hoá, sung sức phần nào, nhưng vẫn chưa đủ sức vượt ra khỏi sức hút của quá khứ, vẫn trong vòng o ép của phạm trù tự phát.

Sự thắng lợi của chủ nghĩa xã hội đã được thiết lập về mặt xã hội và chỉ trong vòng vài chục năm nay, chủ nghĩa xã hội phát triển bắt đầu phát triển trên cơ sở của chính mình. Nó bắt đầu nhảy sang được bên kia phạm trù tự giác, nhưng còn ở thế cheo leo, mới đủ để kế hoạch hoá nền sản xuất hay về mặt kinh tế mà thôi. Giáo dục vẫn chưa đủ sức nhảy sang cùng. Nó đang tích luỹ sức mạnh ở phía bên này, thuộc địa phận của phạm trù tự phát.

Những công trình nghiên cứu khoa học giáo dục hiện đại, xét về số đông, vẫn lo cứu vãn một sự thua thiệt trông thấy, vẫn ở chiến lược thụ động. Một bên bị cuộc sống o ép, bên kia bị truyền thống đè nặng, các công trình nghiên cứu khoa học giáo dục tựa như bị kẹp giữa hai lưỡi kéo. Ở cái thế ấy, nó chỉ lo đổi phô, may lấm (ở các nước đã có truyền thống nghiên cứu khoa học) là giữa một thế cân bằng bấp bênh để tự tồn tại, co lại trong những Phòng thực nghiệm, Viện nghiên cứu kinh viện. Co lại những tưởng để giữ lấy thân, nhưng thật là ảo tưởng, càng

co lại càng bỏ mất trận địa, càng đi vào ngõ cụt. Càng lùi càng bế tắc. Chiến lược thụ động cứ thế bị đẩy lùi, cho đến tận chân tường.

Chiến lược mới của đời sống xã hội theo quy luật cơ bản của chủ nghĩa xã hội ở thế tấn công, chủ động, làm chủ đời sống xã hội. Chiến lược nghiên cứu khoa học giáo dục, do đó, cũng có điều kiện hiện thực để trở nên chủ động, làm chủ quá trình giáo dục. *Phải đưa thực tiễn giáo dục vươn lên theo lí luận.* Phải dùng cột mốc lí luận làm chuẩn cho sự vận động hiện thực. Đó là nét đặc trưng của thời đại chúng ta, lần đầu tiên được thiết lập trong lịch sử văn minh.

Thực tiễn các nền giáo dục trước đây đã đề ra lí luận của nó, còn hiện nay phải đưa lí luận tiên tiến vào thực tiễn, hướng dẫn nó, tổ chức lại, biến nó từ một quá trình tự phát thành một quá trình tự giác.

Xây dựng một nền giáo dục theo phương hướng lí luận mới, tiên tiến, trên cơ sở của đời sống hiện đại là một việc làm đặc trưng cho trình độ văn minh hiện đại.

Trình độ lí luận ấy phải được quán triệt trong toàn bộ hệ thống giáo dục: nội dung, phương pháp, tổ chức.

2. Trước đây, nền giáo dục cổ truyền đưa lại cho trẻ em những tri thức kinh nghiệm chủ nghĩa dưới hình thức những khái niệm ngang mức cuộc sống hàng ngày thì từ nay xu hướng cơ bản của nền giáo dục là đưa đến cho trẻ em tri thức lí luận. Trình độ ngày nay đã có tiền đề để giải quyết sự đối lập giữa lí luận và thực tiễn và thực hiện sự thống nhất của chúng trong năng lực thực tiễn.

Đương nhiên, suy cho cùng, ở thời đại lịch sử nào, con người cũng cần một năng lực thực tiễn nhất định, đặc trưng cho trình độ phát triển của thời đại ấy, như một “cột cây số” trên đường lịch sử.

Ông đồ Nho cần nói giỏi, cần biết lễ nghi và các mội ràng buộc với bề trên, thì chỉ vì cung cách làm ăn (tức là năng lực thực tiễn cơ bản của xã hội) đạt cái trình độ mà không cần có ông ta, hoặc nếu ông ta thất cơ lỡ vận, thì cũng chỉ rơi tuột xuống đến mức ấy thôi (xếp bút nghiên đi cày).

Nhưng người lao động sản xuất trong nền sản xuất đại công nghiệp cần có một năng lực thực tiễn khác, ở đó tri thức và công nhân cách nhau bởi một ranh giới rất mỏng manh. Sự chênh lệch này càng nhỏ, thì trái lại sự chênh lệch giữa tri thức phù hợp với nó và tri thức thu được trong đời sống hàng ngày sẽ trở nên lớn vô cùng. Tình hình ấy buộc tất cả mọi trẻ em nhất thiết phải được huấn luyện đặc biệt trong nhà trường, chứ không thể “tự học” như trước đây. Việc huấn luyện đặc biệt này nhằm tạo ra một trình độ tư duy mới - tư duy lí luận, đối lập với tư duy kinh nghiệm chủ nghĩa.

Để bạn dễ phân biệt được hai kiểu tư duy này tôi xin dẫn ra một số chỉ tiêu để phân biệt “sản phẩm” (và công cụ) của chúng.

1) Tri thức kinh nghiệm chủ nghĩa được hình thành bằng cách so sánh các đối tượng và các biểu tượng về các đối tượng ấy, nhờ đó có thể lấy, tách ra các dấu hiệu chung, giống nhau. Tri thức lí luận nẩy sinh trên cơ sở phân tích vai trò và chức năng của một mối quan hệ nào đó của các sự kiện cùng nằm trong một hệ thống.

2) Sự so sánh làm tách ra được thuộc tính chung về hình thức. Tri thức về thuộc tính này giúp ta đem những đối tượng riêng rẽ xếp vào một lớp, được quy định một cách hình thức dựa trên dấu hiệu chung, bất kể là các đối tượng trong lớp đó có liên hệ bản chất với nhau không. Bằng cách phân tích, chúng ta có thể tìm mỗi quan hệ hiện thực và đặc thù của các sự kiện mà đồng thời là cơ sở phát sinh của mọi biểu hiện khác của cả hệ thống - mỗi quan hệ đó chính là hình thái phổ biến hay bản chất của một cái toàn thể được hình thành trong tư duy.

3) Tri thức kinh nghiệm chủ nghĩa được hình thành trên cơ sở quan sát, chỉ phản ánh được các thuộc tính bề ngoài của các đối tượng và do đó nó phải hoàn toàn dựa vào các biểu tượng trực quan. Tri thức lý luận được hình thành trên cơ sở biến đổi các đối tượng, phát hiện được các mối liên hệ và quan hệ gián tiếp, bên trong của các đối tượng ấy. Muốn tái tạo đối tượng dưới hình thức tri thức lý luận, thì tư duy phải vượt ra khỏi phạm vi các biểu tượng cảm tính.

4) Người ta tách các thuộc tính chung hình thức của các đối tượng, coi như cái ngang hàng với các thuộc tính riêng lẻ của các đối tượng ấy. Tri thức lý luận ghi lại mối liên hệ hiện thực giữa mối quan hệ tổng quát với các biểu hiện khác nhau của nó, mối liên hệ giữa cái chung và cái riêng.

5) Tri thức kinh nghiệm chủ nghĩa được cụ thể hóa bằng cách chọn các ví dụ minh họa cho một lớp (khái niệm) tương ứng, vốn được lập ra một cách hình thức. Muốn cụ thể hóa tri thức lý luận thì phải biến nó thành một lý thuyết còn đang phát triển, bằng cách dùng cái tổng quát của cả hệ thống để cắt

nghĩa và lấy ra từng biểu hiện riêng lẻ của hệ thống ấy trong những điều kiện cụ thể.

6) Phương tiện bắt buộc để ghi lại tri thức kinh nghiệm chủ nghĩa là thuật ngữ bằng lời (các định nghĩa). Tri thức lí luận trước hết phải diễn đạt trong các phương thức hoạt động trí tuệ, rồi sau đó mới diễn đạt trong các hệ thống ký hiệu khác nhau. (Khái niệm lí luận có thể tồn tại như là phương thức tách từ trong cái phổ biến lấy cái đơn nhất, mà chưa cần đến cách diễn đạt bằng lời)⁽⁶⁹⁾.

Một số nét mô tả này cho ta thấy phần nào sự khác nhau cơ bản của các phương pháp tạo ra các sản phẩm ấy, tức là các phương pháp giảng dạy nói chung.

3. Công cụ đặc trưng của tư duy là khái niệm, giống như công cụ sản xuất trong đời sống hiện thực. Hãy nhìn vào công cụ sản xuất thì biết được trình độ sản xuất hay năng lực thực tiễn đặc trưng cho nó.

Ở mục 23, ta đã thấy khái niệm trong nhà trường cổ truyền là cái chung (cái trừu tượng) hình thức (là chủ nghĩa hình thức đích thực 100% trong giảng dạy): khái niệm là cái trừu tượng không có nội dung đối tượng, cho nên không phải đích thực là khái niệm về đối tượng. Nhưng cuộc sống thường ngày chỉ cần đến những khái niệm như vậy. Chúng không đòi hỏi phải huấn luyện đặc biệt. Người ta sẵn sàng chấp nhận tình trạng mập mờ giữa biểu tượng và khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa.

⁽⁶⁹⁾ Xem V.V. Davydov. *Các loại hình khái quát trong giảng dạy*. M. NXB “Giáo dục”, 1972, tr. 278.

Ở nhà, trẻ đã nói sõi. Nhà trường không cần dạy tiếng, mà chỉ dạy chữ.

Ở nhà trẻ đã đếm thạo. Nhà trường chỉ cần dạy chữ số.

Đến trường trẻ không có thêm cái gì mới về nội dung tiếng nói và cách đếm đã từng có ở nhà. Nhà trường chỉ dạy thêm các hình thức của chúng. Sự tiến bộ duy nhất là về hình thức của tri thức sẵn có. Cũng phải thôi ! Nội dung cơ bản đã được hình thành một cách vững chắc ở nhà, trong cuộc sống hằng ngày, theo cách của ông bà cha mẹ, hàng xóm láng giềng. Kết quả mà nhà trường có thể đem lại cho trẻ em 1) so sánh các cứ liệu cụ thể - cảm tính của các cá thể để rút ra các dấu hiệu giống nhau về hình thức, thực hiện sự phân loại các cá thể thành các lớp. Mỗi lớp là một khái niệm; 2) nhận mặt các đối tượng cụ thể - cảm tính, đem mỗi đối tượng xếp vào một lớp đã biết; đây là bàn, kia là ghế.

Suốt cả thế kỷ XIX tâm lí học sư phạm đem nội dung nghiên cứu về hoạt động tư duy quy về các thao tác trừu tượng hoá và khái quát hoá, so sánh và phân loại⁷⁰, để hình thành các khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa. Tình hình này hết sức đậm đặc ở bậc tiểu học (cấp I), có phần nào loáng hơn ở bậc trung học (cấp III).

Các thao tác tư duy ấy thích hợp với việc hình thành các khái niệm, như là một lớp những cá thể có cái chung hình thức. Các cá thể này có khả năng tự tồn tại độc lập, cô lập, đơn độc không cần nương tựa vào nhau: hòn bi có tác động gì tích cực đến Sao Hoả ? Sao Hoả cần gì đến sự tồn tại của quả bóng đá ? Thế mà thầy lại nhét tất cả vào một lớp gọi là hình cầu. Nói

⁷⁰ Xem A.N.Leontiev, Tư duy, "Những vấn đề triết học", 1964, số 4.

cách khác, mỗi khái niệm (lớp lôgic) không phải là sự thống nhất hiện thực, hữu cơ của các cá thể đảm bảo sự tồn tại và phát triển của tổng thể lân cá thể. Các khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa chỉ thực hiện một sứ mệnh là phân biệt, mà cũng chỉ là phân biệt bề ngoài, thuần tuý hình thức, tĩnh tại: bàn khác ghế¹. Các khái niệm này không có sức sống “không có sự sống”, cho nên có thể sắp xếp chúng một cách vỡ đoán, như xếp hàng vào kho, tùy sự thuận tiện và kinh nghiệm của thủ kho. Các nhà lập chương trình các môn học thường cài lấy phần hơn cho mình: dạy khái niệm hình vuông trước hình chữ nhật hay ngược lại? Nghĩ kĩ thì thấy họ chỉ khác nhau như hai chiếc giày của một đôi: vẫn một khái niệm về khái niệm. Đối với họ, mỗi khái niệm chỉ là một cái bao tải đựng các cá thể giống nhau về hình thức. Trông qua thì tưởng là một “tổng thể” hoà thuận, êm ám, kì thực các cá thể trong đó không hề có quan hệ gì với nhau, chẳng ai cần đến ai. Nói có vẻ triết học là: cái toàn thể ấy không lấy các cá thể kia làm bộ phận. Đời sống của toàn thể không dựa vào đời sống bộ phận và ngược lại. Cái toàn thể ấy không phải là một thực thể có khả năng phát triển. Còn cái hệ thống các khái niệm (tức là chương trình môn học) cũng rứa thời: chỉ là một sự sắp xếp thuận tiện mà một thủ kho có kinh nghiệm (có sự phạm) thường làm: cái gì to xếp dưới, nhỏ xếp trên. Cái gì chắc chắn, khó vỡ để dưới, những hàng thuỷ tinh, đồ sứ để lên trên. Có lẽ thí dụ này rõ hơn: giả dụ có ba khái niệm: nụ, quả, hoa. Nụ là lớp (cái bao tải) đựng tất cả những gì gọi là nụ: nụ

¹“Tất nhiên, trình độ tư duy này không thể chấp nhận nổi sự ngược đời này: với tư cách là khái niệm có nội dung đối tượng, cái gọi là bàn hay ghế không đóng vai trò gì tích cực! H.N.F.

hoa cà, nụ hoa hồng, cà nụ... cười nữa. Bao tải thứ hai đựng các thứ hoa: hoa thược dược, hoa cẩm chướng, hoa... tai, và bao tải thứ ba đựng các thứ quả: quả mít, quả cau, quả đấm...

Tất nhiên muốn có bao tải nào trước cũng được, vì các thứ nụ, hoa, quả... đã có sẵn trong đời, chỉ việc nhặt. Thường thì có thể mang theo cả ba bao tải, rồi làm ba việc theo thứ tự: 1 - *Nhặt*: nhặt nụ thì cho vào bao tải nụ, hoa cho vào bao tải hoa... 2- *khâu lại*, để tên ra ngoài: nụ, hoa, quả. 3- *chở đi*: nếu lần lượt, bắt đầu trở bao tải nào cũng được, tiện hơn thì làm. Có thể thôi, mà các thầy cãi nhau nháo nhào: thầy thì bảo phải trả theo trật tự : nụ - quả - hoa. Thầy kia cãi lại: hoa - nụ - quả. Thầy thứ ba xen vào: các thầy sai hết, là phải nụ - hoa - quả. Trời đất, thì cũng rửa cả thôi mà ! Nụ hoa cà liên quan gì đến hoa thược dược ? Hoa thược dược sẽ kết thành quả bồ hòn phỏng ?

Chiến lược mới thừa nhận có ba khái niệm khác nhau¹: nụ, hoa, quả. Nhưng khái niệm nụ không cần biết trên đời này có bao nhiêu cá thể nụ, những nụ gì. Tất cả những cá thể ấy đúng là có cái chung, vì cái ấy mà nó là nụ. Một chi tiết này đã tạo ra ranh giới tuyệt đối cho chiến lược mới: nụ được coi là một tổng thể hữu cơ, được quy định bởi những mối quan hệ bên trong không có ngay từ đầu, mà được hình thành, đang vận hành (tức là phát triển). Đến thời điểm này tôi tạm thời “chặn lại” trong tư duy, và vì đối tượng bị chặn lại lúc này, nên nó còn ở trình độ nụ, biểu hiện ở hình thức nụ. Thế là chỉ ra sự khác biệt trong sự

¹“Nói như thế là chỉ vì muốn cho hợp gu “sư phạm” các thầy chứ không hẳn đúng đâu. Âu cũng là... một sự thoả hiệp cần thiết với các thầy. (H.N.Đ).

thống nhất giữa bản chất khái niệm nụ (= các mối quan hệ bên trong của nó) và hình thức tồn tại của nó. Cái bản chất ấy chính là nội dung của đối tượng, khác hẳn cái cũng gọi là nội dung của khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa (các dấu hiệu về hình thức).

Các thao tác của phương pháp cổ truyền để tìm ra cái chung bề ngoài, một cách hình thức, không thể phát hiện ra cái bản chất của đối tượng. Nhưng trái lại, khi đã tìm được cái bản chất này thì cuối cùng phải đạt đến hình thức kia, phải có những thuộc tính bên ngoài ấy. Từ đó, các thầy không thể tin rằng, tôi chỉ cần một cái nụ duy nhất vẫn có thể được một khái niệm nụ chính xác. Nó hoàn toàn không bị chi phối bởi số lượng cá thể được tôi để ý đến vì bản chất của toàn thể “loài” nụ, đều kết tinh lại trong mỗi nụ, trong một nụ này.

Sau khi có được khái niệm nụ tôi tiếp tục theo dõi bản thân quá trình phát triển của nụ, xem xem sau đó là gì. Dứt khoát phải là hoa. Hoa là trình độ phát triển tiếp theo nụ. Là nụ ở trình độ hoa. Bây giờ mắt tròn không trông thấy nụ nhưng tư duy vẫn “thấy” nó hoá trang biến dạng ở trong hoa. Hoa này chính là nụ xưa kia.

- Rút cục thì bạn cũng đi đến cái trật tự nụ - hoa - quả, như tôi ? Ông thầy thứ ba ở trên nói mìa tôi.

- Vâng, tôi xin chịu thầy, đoán mò mà cũng đúng !

- Đằng nào cũng phải có những dấu hiệu bề ngoài, ở hình thức của nó, thế thì làm ngược lại có phải thuận tiện hơn không, nhất là có tính sư phạm - vừa sức trẻ em. Các thầy vẫn cố cãi lấy được.

- Đồng ý 100% nếu thầy làm được một việc này: cái dấu hiệu cơ bản của khái niệm người là gì ! E.V Iljinienkov cho biết: đã từ lâu, ít ra cũng từ Aristote người ta cố gắng định nghĩa con người⁽¹⁾. Nhưng mãi cho đến thế kỷ XIX Marx mới tìm ra “dấu hiệu cơ bản” là “sản xuất ra công cụ sản xuất”. (Con người là thực thể sản xuất ra công cụ lao động) bạn thấy trong mình có “dấu hiệu cơ bản” ấy không ? Không cứ gì bạn, Mozart, Raphael, Puskin, Aristote cũng “không có”. May ra có là công nhàn cơ khí, thợ rèn... nhưng thế là thế nào nhỉ ?

Tư duy kinh nghiệm chủ nghĩa chỉ có thể tin cậy vào những “dấu hiệu cơ bản” trông thấy, sờ nắn... được thôi ! Các thầy đã quen đánh lừa trẻ em ! Chỉ cần đưa cho nó mấy dấu hiệu bề ngoài của đối tượng (cơ bản hay không - không quan trọng), lấy cơ để nói về một cái khác. Biết thóp trẻ em vốn cả tin, thầy cứ một phép sư phạm ấy mà dong con trẻ từ đầu này đến đầu kia thập kỉ trong hành lang nhà trường.

4. Bằng cách phân tích các mối quan hệ bên trong của đối tượng mà xác lập khái niệm, đòi hỏi một năng lực cao hơn. ở bên kia, không tài nào nhảy qua nổi đối với các thao tác so sánh, phân loại, khái quát hoá, trừu tượng hoá các dấu hiệu bên ngoài. Năng lực ấy tạo ra một hố ngăn cách giữa biểu tượng và khái niệm. Bây giờ khái niệm bàn không những chỉ ở cái bàn, tập hợp các cái bàn, mà nó cũng có thể ở sang cái ghế (chứ không phải khái niệm ghế) thậm chí ở tầng đă Pắc Bó, nơi Hồ Chủ Tịch dịch lịch sử Đảng. Năng lực tư duy kinh nghiệm chủ

⁽¹⁾ Xem R.V Iljenkov. *Biện chứng của cái trung tượng và cái cụ thể trong bộ "Tư bản"* của Marx. M. NXB Viện hàn lâm khoa học Liên Xô, 1960, tr. 29 - 77.

nghĩa có phép gì mà từ các biểu tượng về bàn về ghế, về tảng đá, v.v. có thể rút ra được bản chất của khái niệm bàn?

Cách hình thành khái niệm theo lối kinh nghiệm chủ nghĩa còn phạm một tội “ăn gian”.

Giả sử tôi lấy ra một tập hợp các cá thể gọi tên thông thường là: bàn, ghế, chai, kéo, giường, tủ. Thì có thể tìm ra cái gì chung cho chúng để có một trong những khái niệm ấy không. ví dụ, khái niệm bàn? - Rõ ràng không.

Giả sử tôi lại có tập hợp gồm có bàn thầy giáo, bàn học trò, bàn đèn, sập gỗ và phản, thì có đủ cơ sở để hình thành khái niệm bàn chưa? - Có thể, vì ít ra có hai ba cái bàn. Nhưng, có gì coi hai ba cái ấy đã đủ để tìm ra yếu tố chung?

Lại giả sử là có một cái duy nhất được coi là bàn, chỉ việc tìm những cái cùng có dấu hiệu chung với nó. Cái bàn có hàng tì dấu hiệu, căn cứ vào đâu mà chọn cái tương tự thứ hai? Khi nói rằng các cái bàn có những dấu hiệu chung là... tức là đã ăn gian về lí luận: đã có sẵn các cái bàn được chọn. Ai chọn không biết, vì sao chọn được, không hay. Lại còn ăn gian nữa: mới có vài cái bàn ấy mà đã coi là đủ tất cả các bàn có ở trên thế gian. (Có thể thì mới dám nói chúng có những dấu hiệu chung 1, 2, 3, 4 và 5). Vậy là không thể tin cậy vào bản thân phương pháp so sánh theo các dấu hiệu chung, mà còn lén lút nhở cậy vào một cái gì đó nữa. Đó là kinh nghiệm sống hàng ngày.

Té ra, quá trình hình thành khái niệm ở trong mỗi trẻ em được thực hiện dần dần trong cuộc sống hàng ngày. Ở đó bản thân khái niệm đã được xác lập từ trước. Do đó việc thầy giáo chỉ ra các dấu hiệu chung không phải để hình thành khái niệm

không hề đưa thêm vào cá thể một năng lực nào mới. Thảo nào, tính chung thực của thầy giáo đã đề ra khẩu hiệu: tận dụng vào khai thác vốn sống của trẻ chứ không dám mơ tưởng tạo ra cái mới.

5. Thầy quen làm, trò bỗng lòng, cuộc sống chấp nhận. Hoà cả làng. Em ả hàng ngàn năm, hàng trăm năm nay... Bỗng nhiên các anh chàng tai quái nào đó^(*) lại phá tan cái yên tĩnh, cái niềm tin muôn đời, làm đầu óc nghi ngờ đúng đúng, sai sai. Ông trách cá nhân thì cũng không oan, nhưng chính là do cuộc sống tự đảo lộn, sau đó mới sai những cá nhân tên là Hegel, Marx, Lenin... nói những điều “ngược đời” so với trước để thuận đời với hiện đại.

Sự tình này nên làm rõ: số lượng các khái niệm kinh nghiệm từ trước đến nay không tăng bao nhiêu. Vả lại, nếu có tăng thì tăng theo “tốc độ đi bộ” ngàn năm đã quen, được cuộc sống chấp nhận từ từ (như đèn điện, radio, tivi, video, v.v.). Thành thử số khái niệm không cần được nhà trường huấn luyện đặc biệt, có thể coi như trước. Trong khi đó những khái niệm mới gắn liền với nền sản xuất mới. Vừa mới xuất hiện trong đời sống hiện đại lại tăng lên nhanh chóng, với “tốc độ vũ trụ”. Hai tốc độ hai đầu nền văn minh cách xa là thế, thì vẫn để huấn luyện buộc phải đặt ra một cách cấp thiết. Cần phải có phương pháp mới, tương ứng với quá trình sản xuất hiện đại. Ai có tài hãy tìm ra những phương pháp huấn luyện đặc biệt cho con trẻ nhở.

(*)Bắt đầu từ Hegel, rồi K. Marx, F. Engels, V.I Lenin, v.v.

Một trong những biện pháp cần áp dụng triệt để là nhà trường chỉ và chỉ cần huấn luyện những năng lực nào mà phương thức sống hàng ngày hoàn toàn bất lực. Nó phải tập trung tinh lực làm những việc mà chỉ có riêng nó mới làm nổi nhờ có một phương pháp đặc biệt, trong điều kiện tổ chức đặc biệt. Có chuyên gia (thầy giáo) thành thạo. Ví dụ: nếu ở nhà trẻ biết đếm 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11,... rồi, đến trường cũng học lại nó, theo trật tự ấy với nội dung ấy, thì hoặc là nhà trường tỏ ra thừa, hoặc ông bà, cha mẹ đã vượt quá chức năng của mình, nhưng tôi tin không rơi vào trường hợp sau. Cuộc sống hàng ngày tự nó buộc ông bà, cha mẹ cư xử như thế. Từ đó, lại một nghịch lý đối với những người đã quen nếp suy nghĩ cũ: Nhà trường chỉ dạy cho trẻ cái gì mà trong cuộc sống hàng ngày không ai làm nổi. Không phải dạy đếm 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.... như bất cứ người nào không cần học vấn nhà trường cũng đếm thành thạo, mà không có cơ sở lí luận. Nhà trường, do chức năng của mình và do yêu cầu của trình độ văn minh hiện đại cần phải đưa đến cho trẻ em khả năng lí luận đối với những vấn đề hiện đại. Nhờ năng lực lý luận ấy mà trẻ em (7 tuổi) thấy được các cách đếm.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,

1, 2, 10, 11, 12, 20, 21, 22

1, 10, 11, 100, 101, 110, 111, 1000

cùng có một cơ sở lí luận như nhau, nó không hoang mang trước cái vẻ bề ngoài kì dị của khái niệm. Nó không bị cái trực quan trấn áp. Nó dám thấy rằng khái niệm bàn có thể tìm thấy ở tảng đá, trên bức cửa, trên sàn nhà, trên giường, v.v.. chứ

không phải ở trong cái bàn. Nhưng như vậy, tức là đã phân biệt rạch ròi bằng cái giới hạn tuyệt đối giữa khái niệm có nội dung đối tượng và khái niệm dựa trên cái chung hình thức với những dấu hiệu bên ngoài (cơ bản hay không). Sự đối lập giữa khái niệm có nội dung đối tượng và khái niệm không có nội dung đối tượng (đôi khi người ta nói tắt là khái niệm có nội dung và khái niệm hình thức) là sự đối lập về bản chất. Do đó phương thức hình thành chúng cũng khác nhau. Ai đó nghe những lời “cực đoan” ấy những muốn đứng ra dàn hoà, cho rằng khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa là cơ sở cho khái niệm khoa học¹¹, nghĩa là khái niệm thông tục sẽ phát triển thành khái niệm khoa học. Một lòng tốt dốt dẽ gây tai họa khủng khiếp, như con gấu nọ lấy tảng đá ném con ruồi trên má chủ nó, giết một lúc cả ruồi lẫn chủ ! Quá trình hình thành khái niệm thông tục như mọi người thường làm từ xưa đến nay trong đời sống, từ lúc mới bắt đầu nói bập bêp không cần một phương thức huấn luyện đặc biệt trong khi đó trình độ tâm lí học hiện đại may ra mới hình thành được ở trẻ em khái niệm khoa học. Xin nói cho người dốt tốt bụng thích hoà cả làng biết: vì nhầm lẫn sau cái đó với do cái đó!

Lấy khái niệm làm chỉ tiêu, chúng ta sẽ thấy sự khác biệt giữa hai chiến lược giáo dục:

Chiến lược giáo dục cổ truyền xây hào đắp luỹ đóng đồn bốt, tạo ra cụm cứ điểm phòng thủ, với vũ khí khái niệm kinh

¹¹ Tôi dùng những thuật ngữ tương tự: khái niệm có nội dung đối tượng, khái niệm lý luận, khái niệm khoa học, đối lập với khái niệm không có nội dung đối tượng, khái niệm hình thức, khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa, khái niệm thông tục.

nghiệm chủ nghĩa. Không cho đời sống thực xâm nhập vào thầy trò ở trong trường nhìn ra đời qua những lỗ chau mai.

Nhà trường hiên đại giao cho cuộc sống hàng ngày tự làm ra khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa, không việc gì phải lo cho nó. Bổn phận của nhà trường là lo hình thành cho trẻ em hệ thống khái niệm khoa học.

6. Xưa nay các thầy quen nết mệt rồi, nghĩ cái gì cũng theo khuôn phép, muốn bước tới nửa bước, thì phải tốn thì giờ gấp trăm lần để ngoài cổ nhìn lại, đắn đo. Người ta bảo các thầy đồ Nho thận trọng chín chắn, điềm đạm, từ tốn, quen với tác phong đạo mạo làm thầy dạy đời. Cóc phải ! Tôi bảo rằng cóc phải ! Âu cũng là vì cái cung cách làm ăn xưa nay đẩy con người ta vào tình trạng ấy ! K. Marx đã chẳng nói từ lâu rồi hay sao: người ta sống như thế nào, làm ăn ra sao, thì người ta chính là thế ấy⁽⁷²⁾. Đau đớn thay những ông thầy ! Những ông thầy gắn liền với số mệnh mỗi chúng ta ! Mỗi ông thầy cổ truyền tách riêng ra, với cá nhân mình đều xứng đáng đặt vào chỗ trán trọng nhất trong cuộc đời mỗi cá nhân chúng ta. Ấy thế mà trớ trêu thay, tất cả những ông thầy cá nhân đáng kính trọng và vô cùng thân thiết ấy hợp lại, thì họ đang ra sức bảo vệ một nền giáo dục lỗi thời, trở thành những hòn đá tảng đè nặng lên hiện tại.

Thế đấy ! Không phải đức tính cá nhân, không phải những quan hệ cá nhân, mà là sứ mệnh lịch sử, quan hệ giữa những thế hệ đại diện cho hai trình độ lịch sử !

⁽⁷²⁾ Xem K. Marx và F. Engels. *Hệ tư tưởng Đức*. ST 1962, tr. 10.

§25. VIÊN ĐẠN NHÂN ĐẠO

Chúng ta đã thấy nội dung giảng dạy cổ truyền có bốn thiếu sót lớn:

1. **Đưa cho trẻ những cái đúng một nửa, tức là sai** (§21).
2. **Đưa cho trẻ những cái thực một nửa, tức là giả** (§22).
3. **Đưa cho trẻ những khái niệm hình thức, tức là chỉ cho phép các em mon men ở ngoài rìa đối tượng** (§23).
4. **Đưa cho trẻ em những khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa và lối tư duy một chiều, trực quan, cụ thể - cảm tính** (§24).

Tôi biết, trong thâm tâm, bản thân bị cáo và gia nhân thấy tội trạng áy không dung được, không còn oan ức gì nữa, nhưng...

Tôi biết, trừ những kẻ có ác ý, trừ những người điếc đặc đến mức... không chịu nghe, trong số bà con có ít nhiều hiểu biết, lắm người nghe xong cứ ngờ ngợ: ừ, những tội đó có thật, nói có lí, nhưng quá đáng, có chiều cực đoan, cứ như cái nền giáo dục cổ truyền bị sô toet từ đầu đến cuối...

Vì vậy, tôi xin in lại ở đây một bài báo đã đăng ở Tuyển tập “Triết học” - Về cuộc gặp mặt đầu tiên của giới triết học Việt Nam, Hà Nội 1981.

CÁC PHƯƠNG THỨC KẾ THỪA TRONG GIÁO DỤC

Giáo dục nói chung, trừu tượng, có sứ mệnh biến nền văn minh của loài người thành tài sản riêng cho người được giáo dục. Vấn đề là: ai tổ chức và ai là người được hưởng nền giáo dục ấy. Đó là hai câu hỏi đề ra cho một nền giáo dục cụ thể.

Khi nói người tổ chức, thì phải nói trước tiên hoàn cảnh lịch sử - xã hội - kinh tế của người đó, tức là trình độ phát triển đã đạt được của loài người cho đến lúc ấy. Trình độ này biểu hiện ở chính phương thức sản xuất của thời đại, là cơ sở của mọi cơ sở phát triển lịch sử, là nền tảng của nền văn minh loài người, trên đó xây dựng lên một nền giáo dục nói chung tương ứng, đặc biệt là nền giáo dục dưới hình thức Nhà trường. Vì vậy, khi xét một nền giáo dục nào đó ta chỉ có thể xét từ mảnh đất hiện thực làm nền tảng cho nó: những điều kiện vật chất của đời sống vật chất, trong một hoàn cảnh xã hội nhất định ở một thời đại xác định. Cái khuôn khổ ấy đủ rộng để quy định một phạm vi co dãn khá lớn cho phép tạo ra những mức độ khá chênh lệch nhau trong cùng một nền giáo dục, nhưng cái khuôn khổ ấy cũng đủ chặt để quy định một cách chặt chẽ những mức độ chênh lệch ấy.

Do những điều kiện kinh tế - xã hội - chính trị của chủ nghĩa xã hội, nền giáo dục của nó phải có một chất lượng hoàn toàn mới so với từng nền giáo dục trước đây và so với các nền giáo dục áy gập lại.

Trước tiên, đó là cái mới thuần tuý về mặt xã hội: Nền giáo dục xã hội chủ nghĩa là một nền giáo dục cho mọi con em thành viên của xã hội với một yêu cầu và mức độ như nhau. Các em được hưởng giáo dục không bị chi phối bởi giai cấp xuất thân, bởi điều kiện sống, bởi hoàn cảnh sinh ra và lớn lên, do đó, xã hội chỉ cần có một nền giáo dục là đủ, mặc dù trong dân cư - người lớn vẫn có nhiều tầng lớp, giai cấp khác nhau, kể cả trường hợp trong bước đầu báp bênh của chủ nghĩa xã hội, các giai cấp áy vẫn đối địch nhau. Từ bản chất của mình, xã hội xã

hội chủ nghĩa sẽ không thừa nhận những giai cấp thù địch. Cho nên sự khác biệt nào đó trong nội bộ những giai cấp cấu thành (công - nông) nếu có, thì cũng không đủ sức mạnh để tạo ra sự khác biệt cần thiết trong giáo dục. Đó là nét đặc trưng của chuyên chính vô sản ở trong giáo dục của ta. "Phải xây dựng con người mới từ lúc lọt lòng và ở mọi lứa tuổi, trong tất cả các tổ chức quần chúng, các cơ sở kinh tế văn hoá, các hoạt động xã hội, ở mọi ngành, mọi cấp, trong từng khu phố, thôn xóm, gia đình. Phải xây dựng con người mới từ những con người ra đời trong chế độ mới và những con người do chế độ cũ để lại" ^(*). Quá trình xây dựng con người mới có thể phải khác nhau rất lớn đối với người lớn, nhưng phải khác nhau ít nhất đối với trẻ em. Điều này đã được khẳng định bởi đường lối cơ bản của Đảng ta: "...đảm bảo cho tất cả thanh niên, thiếu niên được học đầy đủ bậc phổ thông cơ sở và từng bước đạt bậc phổ thông trung học..." ^(**), tức là xoá nhoà sự khác biệt giữa mọi thanh niên, thiếu niên để cho tất cả được hưởng chung một nền giáo dục thống nhất. Đó là đường lối của Đảng ta trong giai đoạn này, là chính trị chính thống của nền giáo dục chúng ta.

Vấn đề có thể làm nhiều người lo ngại, đắn đo, có lẽ trút vào mệnh đề "nền giáo dục của chúng ta phải có một chất hoàn toàn mới so với từng nền giáo dục đã có gộp lại". Xoá bỏ quá khứ đi ư ? Phù nhặt tất cả ư ? Không có kế thừa hay sao ? Phải phá tan tất cả rồi trên đống hoang tàn, trên sự đổ vỡ tan tành của quá khứ mà xây lên một cái hoàn toàn mới - đến thế cơ ư ?

^(*) Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ IV, ST 1977, tr.29.

^(**) Sđd, tr 55.

Những câu hỏi đại loại như vậy khiến ta có cảm giác như có một thách thức gì đây, một phút ngông cuồng hay thiếu thận trọng trong cách ăn nói của ai đó. Khi phát biểu ra mệnh đề ấy. Nhưng nếu coi mệnh đề đó là một điều hết sức nghiêm túc, thì cai gì sẽ xảy ra ?

Ai cũng biết rằng một cái cũ chỉ có thể nhường cái mới khi nó không còn sức để tiếp tục nữa - nó sống cạn sạch phần lịch sử dành riêng cho nó, mà đến phút cuối cùng dành lòng cam chịu cái số phận lịch sử ấy. Những quy luật khách quan thật lạnh lùng, cay nghiệt với ai, thì với ai lại cũng hết mực công minh.

Chúng ta vẫn thường bâng khuâng nuôi tiếc một đồ dùng thân thuộc, dù là một chiếc khăn tay cũ rách, mà tránh sao khỏi ngỡ ngàng khi phải làm quen với một cái mới chưa đủ sức đi vào cuộc sống của ta. Nhưng cái mới, dù ta muốn hay không, cũng phải được sống đầy đủ cái phần cuộc đời dành cho nó. Ta sẽ ngỡ ngàng ban đầu, nhưng rồi phải làm thân với nó, để rồi lại phải khốn khổ buông thả nó lại dang sau... và cứ như vậy mãi mãi. Trong cuộc sống là vậy, thì trong tư duy càng không thể khác hơn.

Phủ định (chứ không phải là phủ nhận) một cái gì do ta làm ra nó, dù nó đã từng mang lại vinh quang đi nữa, thì cũng là chuyện thường tình. Cái chúng ta cần không chỉ là vinh quang của quá khứ, mà còn cần hơn sức mạnh hiện thực của nó. Nào có ích gì mỗi khi tự an ủi mình: ngày trước ta là thế, là thế..., xa hơn nữa, ông cha ta là thế, là thế... Chúng ta đâu cần cái tâm lí tự an ủi kiểu A. Q ấy ! Chúng ta những người duy vật, nhìn cuộc sống sòng phẳng hơn, thiết thực hơn. Vì vậy, tốt hơn là hãy

làm gì cho hiện tại, cho tương lai, cho cuộc sống trần gian này
khá hơn, tốt đẹp hơn.

Một thời đại đầy biến động mà mọi sự đang ào ào đổ vào
quá khứ, một thời đại như thế sẽ có tâm lí của nó, lí tưởng và
hành động của nó. Nó không giống một thời đại nào trước đây !
Nó để lại sau lưng mình toàn bộ cuộc sống và tâm lí được đong
lại trong hàng ngàn năm quen lẽ một thói, một kiểu sống được
thời gian tẩy mòn đi hoặc làm nhão nhoét ra, mất hết mọi góc
cạnh sắc bén của cuộc đời, đến nỗi, bây giờ chỉ một việc để cho
mỗi vật có cuộc đời riêng, có số phận hàn hoài, thì vẫn như là
những cái mới này sinh từ sự phủ định mình một lần nữa.
Khẳng định - phủ định - phủ định của phủ định - cái cách nói
Hegel ấy có thể dùng rất đắt cho giáo dục.

Xã hội có giai cấp đã phủ định cộng đồng nguyên thuỷ bằng
cách tạo ra giai cấp trong dân cư. Do đó nhà trường nô lệ đã coi
trọng đặc biệt tính giai cấp. Nhà trường phong kiến khoét sâu
hơn nữa sự phân hoá giai cấp thành đẳng cấp. Nhà trường tư
bản phủ định nhà trường phong kiến về mặt xã hội bằng cách
xoá bỏ đẳng cấp, nhưng vẫn chỉ có thể là nhà trường giai cấp.

Xã hội xã hội chủ nghĩa trong bước đầu chống chênh vẫn
tiếp diễn cuộc đấu tranh giai cấp đối kháng, để đi đến xoá bỏ
tính đối kháng ấy trong các giai cấp còn lại. Nhưng ngay cả
trong điều kiện ban đầu ấy, xu thế có sức mạnh quyết định, từ
trong bản chất của nó, nhà trường xã hội chủ nghĩa phải phủ
định mọi nhà trường trước đây về mặt xã hội, bằng cách biến
nhà trường thành một thể thống nhất cho mọi trẻ em trong xã
hội. Đó chẳng phải là một chất hoàn toàn mới hay sao ? Đó
chẳng phải là sự phủ định các nhà trường trước đây hay sao ?

Lịch sử được kế thừa bằng phủ định và được kế thừa bằng sự hoàn thiện. Hoàn thiện mình để phủ định mình và phủ định mình để cho lịch sử có dịp tiến lên. Những ai chưa có dịp đọc kĩ phép biện chứng (của Hegel hay của Marx - Engels) sẽ lúng túng và khó lòng phân biệt nó với phép nguy biện.

Trong lịch sử sản xuất vật chất, các phương thức sản xuất lần lượt thay thế nhau, tức là kế thừa nhau bằng phủ định. K. Marx đã chỉ ra cơ cấu của một phương thức sản xuất nói chung với hai yếu tố, lực lượng sản xuất và quan hệ sản xuất và mối quan hệ giữa hai yếu tố ấy với nhau. Các cơ cấu nói chung và mối quan hệ nói chung ấy là trừu tượng và chung cho mọi phương thức sản xuất đã có và sẽ có. Mỗi thế hệ sau được hưởng những thành tựu của thế hệ trước để lại, tức là kế thừa hiểu theo nghĩa quen thuộc. Nhưng sự vận động của cơ cấu ấy (tức là tương quan giữa hai yếu tố với nhau và trong nội bộ từng yếu tố) khiến cho nó biến động không ngừng, nhờ đó, mà được cụ thể hoá thành từng phương thức sản xuất cụ thể, đặc thù, và như vậy là phủ định cái này, để có một phương thức hoàn toàn mới trong những điều kiện hiện thực mới. Như vậy, muốn xác định một phương thức sản xuất thì phải xác định tính cụ thể của từng yếu tố vốn nằm trong cơ cấu chung và trừu tượng kia. Lại còn xem xem mối liên hệ giữa các yếu tố đã được cụ thể hoá như thế nào trong trạng thái đặc thù này, tức là sự vận động hiện thực của nó, bao gồm cả kế thừa lẫn phủ định.

Sự kế thừa trong phạm vi độ làm cho sự vật (một phương thức sản xuất) bộc lộ hết bản thân mình. Về bản chất, phương thức kế thừa này có tính bảo thủ. Sự kế thừa vượt ra khỏi phạm vi độ, thì phải dùng phương thức phủ định, bằng sự thay đổi về chất, tức là bằng một phương thức cách mạng.

Trên cơ sở một phương thức sản xuất xác định, ta xét nền giáo dục tương ứng của nó. Thì ở đây trước hết phải nhầm vào con người. Nhưng không phải con người trùu tượng, nói chung, mà là con người trong cùng một lúc, ở trong hai mối quan hệ: 1 - với đối tượng lao động. 2- với người khác, chủ yếu là trong quan hệ sản xuất.

Nói chung quan hệ xã hội chỉ là cái buộc phải tương ứng với một lực lượng sản xuất cho trước và với nghĩa đó, nó là cái thứ hai, nếu xét trong toàn bộ lịch sử, trong tính trùu tượng nói chung. Còn trong từng trường hợp cụ thể, như Engels nói, một khi con người đã làm chủ được phương thức sinh hoạt xã hội, thì có khả năng làm chủ thiên nhiên (tức là quá trình lao động nói chung) và làm chủ bản thân mình⁷³⁾. Nhưng ngay cả trong trường hợp này mỗi quan hệ chỉ được khẳng định trên nền tảng của nền sản xuất hiện thực với tất cả thành tựu vật chất của nó mà biểu hiện tập trung nhất, điển hình nhất là công cụ lao động tức là cái kết tinh trong bản thân mình phương pháp con người tác động vào thiên nhiên và qua đó mà quan hệ với nhau.

Phương pháp lao động này là một lực lượng vật chất, là kết quả phát triển của toàn bộ lịch sử có từ trước đến đó. Vì vậy, nó là cái kế thừa của quá khứ hiểu theo nghĩa thuần tuý nhất. Vấn đề là ở các hình thái biểu hiện của nó.

Các hình thái biểu hiện ấy thường khác nhau và thậm chí có khi đối lập nhau, nhưng chung quy cũng là hình thái biểu hiện chức năng của những khí quan lao động (của con người) đã

⁷³⁾ F.Engels, *Chóng Düring*, ST. 1960, tr.476 - 477.

phát triển đến mức khách quan hoá, vượt ra khỏi những con người cá thể, cụ thể, để trở thành thành tựu của loại người. Từ nay mỗi con người mới ra đời đã đứng trước một cái đà có sẵn và buộc phải chấp nhận (kế thừa). Vì vậy, quy luật kế thừa trong giáo dục là tất yếu và hoàn toàn tự nhiên theo tính liên tục triền miên của lịch sử. Tuy nhiên điều này chỉ đúng với những nguyên lí trừu tượng trong dạng tổng quát mà thôi. Chẳng hạn trong giáo dục, việc giảng dạy nguyên tắc đòn bẩy trên xà beng và trên máy nâng là hai trình độ hết sức khác biệt nhau. Nói cách khác, sự kế thừa triền miên liên tục trong tính trừu tượng nói chung và trong những biểu hiện cụ thể là khác nhau, đánh dấu bước tiến vượt bậc của lịch sử. Qua thí dụ này ta thấy bản thân sự phát triển tự thân của công cụ sản xuất cũng không đơn thuần tuân theo một phương thức kế thừa theo tính liên tục triỀn miên mà cũng buộc phải có cả những bước nhảy vọt. Thế thì cũng một cách tương ứng, giáo dục phải tiếp thu những phương thức kế thừa vốn có trong hiện thực, theo tính phổ biến của nó. Có điều, giáo dục là giáo dục con người, cho nên sự chuyển biến không thể xảy ra một cách đột ngột.

Không phải đột ngột, nhưng cũng có thể nhảy vọt được ! Nghĩa là trong một thời gian nh ịnh sẽ làm nổi lên sự khác biệt về chất giữa hai nền giáo dục. Quá trình xảy ra trong thời gian xác định ấy gọi là thời kỳ quá độ. Chấp nhận thời kỳ quá độ có nghĩa là chấp nhận một sự phủ định trong kế thừa, hoặc là chấp nhận phương thức kế thừa bằng phủ định, sao cho sau đó, trong dạng cơ bản của mình, một phương thức giáo dục này khác với các phương thức đã có trong lịch sử - một sự khác biệt xét trong toàn bộ và trong tính cụ thể của nó: ở đây có sự biến

đổi nhảy vọt về chất, mà không nhờ đến một chiếc gậy phù thuỷ nào tạo ra cái đột ngột. Nhầm lẫn giữa nhảy vọt và đột ngột trong giáo dục cũng tai hại như không nhìn thấy sự phát triển về chất của các nền giáo dục.

Điều đáng chú ý là thời kì quá độ được đặc trưng bởi tiến trình phát triển nhanh chóng, gấp rút tạo ra được một sức mạnh đặc biệt đủ hất quá trình sang bên kia giới hạn cũ để tạo ra một chất lượng mới. Do đó, chính trong thời kì quá độ, tính chất của nền giáo dục phải thay đổi một cách trông thấy (dành riêng không phải đột ngột) sao cho những mầm mống của chất lượng mới tiến sát đến ngưỡng bộc lộ. Ở đây, biểu hiện đặc trưng nhất là không có sự ổn định, không có cái gì bền vững. Tất cả đang biến động với tốc độ ngày càng lớn. Những dấu hiệu này thường dễ nhận ra trong buổi giao thời của các cuộc cách mạng xã hội (thí dụ giáo dục trong Cách mạng 1789 ở Pháp, trong Cách mạng Tháng Mười ở Nga và những năm đầu của Cách mạng Tháng Tám ở ta). Nhưng ngay cả trong thời gian đó và sau những rung chuyển đột ngột ấy của đời sống xã hội, giáo dục vẫn chưa kịp chuyển mình: nội dung, phương pháp, tổ chức của nó chưa có gì mới về cơ bản, may ra chỉ có những xáo động bề ngoài, vẫn là cái cũ kéo dài ra. Phải có một thời gian khá lâu nữa, nền giáo dục mới đủ sức bộc lộ bản thân mình, trở thành mình. Chính vì sự việc xảy ra một cách “lệch pha” như thế giữa đời sống hiện thực và giáo dục mà ta thường là không có bước nhảy vọt, không có những thay đổi cơ bản để tạo ra một nền giáo dục hoàn toàn mới.

Không bao giờ có những cái hoàn toàn mới theo nghĩa tuyệt đối, đặc biệt trong giáo dục. Mặc dù vậy, cái mới vẫn cứ mới. Cái

cày chà vôi tượng trưng cho phương thức sản xuất phong kiến (thủ công) như thế nào, thì cái máy cày cũng tượng trưng như thế ấy cho phương thức sản xuất đại công nghiệp, tạo ra nó. Mặc dù cả hai, suy cho cùng, vẫn chỉ thực hiện một chức năng (trừu tượng như nhau, trên những trình độ rất khác nhau và ngay trên ý nghĩa ấy ta vẫn có cái hoàn toàn mới là máy cày tượng trưng cho một chính thể (phương thức sản xuất) mới. Nền giáo dục xã hội chủ nghĩa cũng khác nền giáo dục phong kiến phỏng theo kiểu ấy. Vì lẽ đó, tính hoàn toàn mới của một nền giáo dục có thể hiểu như tính cụ thể ở trình độ cao hơn của một cơ cấu trừu tượng trong tiến trình phát triển của nó, đạt đến một chất lượng mà trước đó chưa bao giờ nó vươn tới nổi. Do đó, trong tính chất hoàn toàn mới có cả một lịch sử lâu dài trước nó dẫn đến nó một phong cách tất yếu, mặc dù, nếu đem so với quá khứ, ta thấy nó lần đầu tiên xuất hiện, hệt như quả là cái hoàn toàn mới so với hoa và xa hơn nữa, so với mầm, nhưng nó là kết quả lôgic của sự phát triển lịch sử từ mầm - đến hoa - đến quả. Như vậy, khi xét tới tính hoàn toàn mới của nền giáo dục không phải trên bình diện trừu tượng, mà là cụ thể. Với phương pháp này ta sẽ, một mặt, nhìn nhận ra tính phổ biến và trừu tượng của sự vật trong quá trình vận động (phát triển) của nó, mặt khác, nhìn nhận ra trong hiện thực những biểu hiện đặc thù và cụ thể của cái trừu tượng kia. Thí dụ, loại bỏ tất cả tính cụ thể của máy phát động (động cơ hơi nước, động cơ điện...) dùng trong công nghiệp dệt, ta thấy nó chỉ là một dạng cụ thể của một cái trừu tượng mà dạng cụ thể nguyên thuỷ của chính nó là sức của đôi chân người thợ dệt. Nhưng không vì thế mà không cho máy phát động là cái hoàn toàn mới so với sức đôi chân thịt

và việc con người thay sức của đôi chân tự nhiên bằng sức của chính tự nhiên không phải là một bước nhảy vọt.

Tình hình trong sản xuất vật chất như thế nào sẽ được diễn đạt lại một cách trung thành như thế ấy trong giáo dục.

Một nền giáo dục tương ứng với may cày, động cơ hơi nước, v.v. phải khác về chất so với một nền giáo dục cho những người dùng cuốc chim, cày 51.v.v. Ở đây không có vấn đề xấu hay tốt tuyệt đối; không có cày chia vôi, sẽ không có máy cày... Về ý này, Engels nói hay hơn: “Không có chế độ nô lệ thì không có quốc gia Hy Lạp, không có nghệ thuật và khoa học Hy Lạp, không có chế độ nô lệ thì không có đế quốc La Mã. Mà không có cơ sở văn minh Hy Lạp để quốc La Mã thì không có châu Âu hiện đại được”⁷⁴. Như vậy, trong những điều kiện cụ thể của mình, mỗi cái có một giá trị lịch sử của nó và vì giá trị lịch sử ấy mà tốt. Nhưng nếu kéo quá dài cái giá trị ấy ra khỏi khuôn khổ lịch sử ấy, thì lại là vấn đề hoàn toàn khác. Cho nên keo dài một cái đã sống hết phần lịch sử của nó chỉ là một việc làm trái tự nhiên, chứ đâu phải là kế thừa quá khứ.

⁷⁴ F. Engels. *Chống Dühring*, ST, 1960, tr. 303.

CHƯƠNG III

KĨ THUẬT GIẢNG DẠY

I. CÁC TIỀN ĐỀ CHUNG

§26. NÓI LẠI CÙNG KHÔNG THỪA

1. Bác bỏ những điều tôi trình bày cũng đã khó, nhưng còn khó hơn nhiều là biết dùng, thật ra bí mật của vấn đề chỉ nằm gọn trong công thức $A \rightarrow a^*$. Cũng không phải tất cả, vẫn vẹn chỉ có $A \rightarrow$ và do đó cả $A \rightarrow$. Dù trên trang sách tôi không nói trăng ra A hay mũi tên \rightarrow , thì ở chương nào, mục nào cũng có chúng.

Để ý bạn sẽ thấy ở chỗ nào đó tôi nói về A nhiều hơn, thì chỉ vì coi như có \rightarrow . Ở chỗ khác, muốn nói kỹ về \rightarrow , thì phải dựa vào A . Trên mọi trang sách, linh hồn $A \rightarrow$ vẫn luẩn quẩn, ngụ trị. Muốn bác bỏ hay muốn dùng, bạn chỉ cần tập trung tinh lực vào chỗ hiểm ấy. Nhưng đôi lúc tôi kéo bạn ra xa, như kéo doảng lò xo, cho nó ập vào mạnh hơn. (Tất nhiên tôi không kéo quá mức để cho nó trơ ra, còn lại một sợi dây thép xoàng).

^{*}Xin đọc: Từ A lớn biến thành a nhỏ.

Tôi mở mặt trận ở A. Ở →, tức cũng là A →. Tôi phê phán A của nền giáo dục cổ truyền. Tôi phê phán → của nó. Tôi phê phán cả hệ thống A → ấy. Tôi không phê phán trực diện vào a. Tôi không đánh theo cách cổ truyền như phù thuỷ đánh nhau với ma, mù mờ đâu đó trong tinh thần, tâm lí, nhân cách.

Thì đây: A là vật chất, hiện thực, là thành tựu của loài người để lại bên ngoài mỗi cá thể. Mũi tên → là một quá trình vật chất, hiện thực, bên ngoài thầy và trò. Cơ cấu A →, do đó, không thể là tinh thần thuần khiết.

A là khách quan

→ khách quan

A → khách quan

Đó là những thực thể vật chất, hiện thực, vậy thì có thể dùng một lực lượng vật chất, hiện thực để chinh phục hoặc bác bỏ, nghĩa là do đó có a. Như vậy, về bản chất, do có A → mà có a. Còn về tiến trình hiện thực, thì sau khi tổ chức và thực hiện A → thì có a. Ít ra ta cũng có được cách mà nền giáo dục cổ truyền làm sau cái đó: Ngoài ra, nền giáo dục cổ truyền nhiều lầm chỉ có thể mơ ước cái cách làm do cái đó của ta.

Chiến lược mới, thực chất, chỉ là tổ chức A để có được a

Dễ thường nền giáo dục cổ truyền không biết thế hay so ? Chương trình sách giáo khoa, lớp học, bài giảng... vứt cho mèo tha à ?

- Vâng. Nói vô phép, kể có thì con khỉ không kém con người, có đủ tất tật, tai, mắt mũi... và còn hơn nữa kia (hơn cái đuôi khỉ).

- Không có con khỉ thì không có con người.
- Đã hẳn ! Cũng như bạn, tôi tin theo Darwin, chứ không tin Kinh thánh.

Giữa muôn vật và loài người có một hố ngăn cách do con người tự tạo ra. Vốn dĩ con người luôn luôn “ương bướng” không vâng lời Đức Chúa Trời: cứ làm cách xa mãi đói bờ hẻm sâu ấy. Và trong thế giới của mình, mỗi quãng con người lại tạo ra một hố sâu mới.

Hai bên hố hai cung cách làm ăn. Xưa nay các thầy cãi lộn nhau về a , lấy chứng cứ là nói ra cái còn đọng lại trong trí nhớ dưới hình thức a . Lấy a mà do a , không như ta lấy A mà tạo ra a .

Để tạo ra cái a trong đầu, nền giao dục cổ truyền dùng thuật giảng giải còn nền giáo dục mới dùng những việc làm trần gian bên ngoài cá thể. Cách làm cơ bản của chiến lược mới là nắm lấy cái trần gian, vật chất, hiện thực, chứ không chong chờ một cái gì khác bên ngoài quá trình ấy. Bản thân quá trình ấy có thể làm ra cái gì, thì việc làm ấy và sản phẩm ấy mới có giá trị quyết định.

2. Quá trình giáo dục (mới) từ bỏ cách thuyết giáo truyền đạo trong thánh đường trang nghiêm, mà tổ chức hệ thống việc làm ở trong đời sống. Còn quá trình tự giáo dục là quá trình làm việc.

Thế đây, trước đây nhà trường được coi như thánh đường, sách giáo khoa là kinh thánh. Bất chước cái bệ vệ trang nghiêm của kẻ thay mặt Chúa giảng đạo, các thầy ra vẻ đạo mạo uy

nghi, làm thế áp đặt những đạo lý thiêng liêng cho con trẻ ngày thơ.

Nay, không có thánh đường, chỉ có nơi làm việc. Không có lời cầu nguyện, chỉ có việc làm. Thầy giáo không thay mặt Chúa ban phước lành, mà chỉ là đại diện cho xã hội người trần. Thầy giáo không phải là cá nhân mà là một phương pháp làm việc, làm người tổ chức việc làm, hướng dẫn trẻ làm việc.

3. Quan hệ thầy giáo - học trò xưa là quan hệ ban ơn - chịu ơn; bề trên - kẻ dưới; giảng giải - ghi nhớ; v.v. nay được thay bằng một quan hệ xã hội mới của hai chủ thể trong một quá trình làm việc, với hai chức năng xã hội khác nhau, nhằm một mục tiêu duy nhất: vì lợi ích của bản thân trẻ em, vì sự phát triển của em đó.

Ngày xưa thầy nói với trò: Hãy nhớ lấy lời này !

Bây giờ: Em hãy tự làm lấy việc này !

Ngày xưa: Ngày là lời giải của ta !

Bây giờ: Đây là việc làm của em !

Ngày xưa: Đây là cái có sẵn, hãy trông vào nói cho ta nghe...

Bây giờ: Hãy bắt đầu từ đây, bằng cách này, theo trật tự này...

Quan hệ thầy trò xưa kia biểu hiện một quan hệ giữa hai đẳng cấp; còn ở thời đại chúng ta nó phản ánh sự phân công xã hội, thực hiện một sự hợp tác.

Cơ chế phân công - hiệp tác, đã hình thành trong sản xuất từ phường hội qua công trường thủ công để triển khai triệt để

trong nền sản xuất đại công nghiệp. Cơ chế ấy từng bước xâm nhập vào nhà trường. Nền giáo dục cổ truyền chỉ mới thực hiện được sự phân công - hiệp tác trong nội bộ thầy. Nền giáo dục mới sẽ xoá bỏ nốt ảnh hưởng của những quan hệ giai cấp và đẳng cấp, để chỉ còn lại những quan hệ xã hội trong công việc, coi như quan hệ giữa những thành viên bình đẳng về mặt xã hội, khác nhau về chức năng trong quá trình hoạt động chung.

4. Vấn đề thực tiễn, rút cục là làm những việc gì, làm như thế nào:

Thầy làm gì, làm như thế nào ?

Trò làm gì, làm như thế nào ?

Hai câu hỏi đó, thực ra, đã ở trong công thức $A \rightarrow a$. Nhưng bây giờ A không còn là những cá thể đơn độc, riêng lẻ mà là một hệ thống. Đó là một hệ thống những A. Sau này tương ứng với nó có hệ thống những a, tức là cuộc sống thực của trẻ em, với tư cách là cá thể.

Bản thân A gồm có những mối liên hệ bên trong của nó, và những mối liên hệ với bên ngoài nó, để nó là A. Tất nhiên, về mặt sư phạm, tôi không loại trừ khả năng dùng A với tư cách là vật liệu để tổ chức \rightarrow . Lúc ấy chúng ta tập trung tinh lực vào quá trình \rightarrow . (Quá trình ấy là hiện thực, vật chất, nên phải có vật liệu). Chỉ vì lí do này, mà tôi nói đến khả năng thỏa hiệp cần thiết (§20) trong quá trình xây dựng phương pháp giảng dạy mới.

Nhân đây, tôi xin nói lại về đối tượng hoạt động, tức cũng là nói về sản phẩm của nó trong giáo dục.

Nói chung A là đối tượng của các hoạt động trong giáo dục. Nhưng A này cần được hiểu tuỳ lúc, tuỳ nơi, nghĩa là tuỳ nhiệm vụ cụ thể (hay tuỳ việc làm cụ thể) mà nó chính là bản thân A trong công thức $A \rightarrow a$, hay có thể là \rightarrow hoặc cả cơ cấu $A \rightarrow$.

Nếu A là đối tượng, tức là nhiệm vụ trực tiếp thì \rightarrow chỉ là phương tiện. Nhưng nếu nhiệm vụ trực tiếp là \rightarrow thì A là vật liệu, điều kiện, tiền đề.

Ví dụ: khi dạy đếm, bất cứ hệ nào cũng có thể coi là vật liệu cho nguyên tắc đếm nói chung, tức là bằng vật liệu áy mà tìm ra nguyên tắc đếm trong dạng trừu tượng nhất. Nhưng khi đã có được nguyên tắc này, cần phải dùng nó để tạo ra các hệ đếm cụ thể, thì các hệ đếm này là đối tượng của hoạt động. Dương nhiên sự tách biệt ấy chỉ xảy ra một cách sư phạm. Vì vậy, trên thực tế thầy giáo nên cư xử như sau: không vì a mà vứt bỏ \rightarrow hay dùng cái \rightarrow có hại. Cũng như không vì \rightarrow mà “hy sinh” A. Suy cho cùng mỗi liên hệ A và \rightarrow là tất yếu, hữu cơ. Mặc dù vậy, sự phân tách vẫn cần thiết. Đó là nét đặc trưng của quá trình giáo dục. Nó không thể y hệt như quá trình hiện thực trong xã hội loài người. Giáo dục có nhu cầu lặp lại, thừa ra. Giáo dục là một quá trình tinh chế giống như nấu cao: chỉ cho vào nồi đun những gì cần thiết nhất để có cao, nhưng trong cái cần thiết nhất ấy vẫn là cái gì lặp lại và thừa ra một cách cần thiết nhất.

Xưa, trong nghiên cứu khoa học giáo dục, có những người chuyên nghiên cứu \rightarrow (lí luận dạy học, tâm lý học sư phạm) hoặc chỉ A (các nhà lập chương trình môn học) hoặc A \rightarrow (những tác giả sách giáo khoa). Thật ra, những A \rightarrow và A \rightarrow đều đã có, đã được xác lập. Tôi chuyên nghiên cứu \rightarrow cho A này, của hệ thống này, chứ không phải một quá trình \rightarrow nào đó.

Nay, để có được một mô hình giáo dục mới (thực nghiệm giáo dục), thì phải xác lập toàn bộ A và → cùng với A → . Hoặc là ngày ngô, hoặc dốt, hoặc có ác ý, hoặc đủ cả ba, thì mới khuyên người ta chỉ nên thu về một việc thôi, ví dụ, chỉ nghiên cứu tâm lí học sự phạm thuần tuý. Đâu được ! Ở đây là cuộc sống thực của những con người thật, một tổng thể sống, chứ không phải một thứ thuần đạo, có thể theo mà cũng có thể vứt đi.

5. Bao giờ tôi cũng tự giới hạn trong sức hút của công thức A→ a.

Chiến lược mới như một chồi non, trôi lên từ một kẽ nứt của tảng đá nền giáo dục cổ truyền. Tảng đã vẫn còn lì lợm nguyên lành như xưa, trừ cái kẽ hở kia mà cuộc sống làm nứt ra.

Miễn là cái chồi non ấy còn trụ lại ! Thời gian sẽ đem lại cho nó sức mạnh mới. Bằng sức mạnh của bản thân mình nó sẽ làm cho tảng đá toác dần, vỡ ra, rơi vào quá khứ. Tất nhiên tảng đá, tự nó, chỉ có thể mòn, nhẵn hơn, nhưng không thể tự vỡ. Phải đưa một sức mạnh từ ngoài vào và phải làm cho nó vỡ từ trong lòng vỡ ra.

Rút cục, cần phải tổ chức toàn bộ cuộc sống, nhưng lúc đầu hãy năm lấy các môn học. Rồi khi triển khai các môn học, thì năm chắc một số môn. Trong những môn đang triển khai, thì năm chắc phương hướng chung (lôgic cơ bản) của chương trình. Nhưng trên mỗi việc làm ấy, phải cùng một lúc xác định A và → . Ở đây phải theo nguyên tắc tối ưu. Dường nhiên, tối ưu trong điều kiện hiện thực. Điều quyết định là phải năm lấy A (xác định đúng A), đồng thời tìm → cho nó, tức là hình thành về đại

thể cơ cấu mới A →, như dựng dàn giáo. Cần phải khai thác triệt để → để tạo ra A. Và ngược lại phải để ra trước những yêu cầu về A để buộc → phải thực hiện.

Ví dụ: trẻ em lần đầu tiên đến trường học đếm theo cách của toán học chính cống (cách của nhà trường) thì phải biết nguyên tắc xây dựng các hệ đếm (A).

§27. TRƯỚC BƯỚC NGOẶT 6 TUỔI

Lịch sử loài người đã chứng kiến cảnh này: “Những trẻ em, cả trai lẫn gái, được lấy vào làm việc từ 6 tuổi và thậm chí cả từ 4 tuổi. Các em đó cũng làm đủ số giờ như người lớn, và nhiều khi còn làm nhiều hơn nữa”⁽⁷⁵⁾. Trên thực tế, các em ấy đã là người lao động sản xuất và như vậy không còn là trẻ em nữa. Tôi biết, quan niệm thông tục khó lòng chấp nhận một “người lớn” 4 tuổi. Nhưng tôi biết làm thế mà hơn, khi có một tình trạng ấy trong cuộc sống thực! Vả lại, trẻ em là một phạm trù lịch sử, chứ không phải là một phạm trù sinh học, cho nên, 4 tuổi, 6 tuổi, 12 tuổi... không phải là giới hạn cứng nhắc. Nó phụ thuộc vào nền văn minh xã hội đương thời và vị trí xã hội của các em đó (tức là điều kiện sống của cha mẹ). Với xã hội hiện đại, đặc biệt với trình độ sản xuất cao đến mức không một em nào có thể tham gia vào lao động sản xuất với người lớn, trẻ em hiện đại 6 tuổi chỉ có thể đi học phổ thông. Đó là điều bắt buộc. Còn

⁽⁷⁵⁾ K. Marx. *Tư bản*, Q. I, T.II, ST, 1975, tr. 291.

trước đó tuỳ theo điều kiện cụ thể, các em có thể vào mẫu giáo hoặc ở nhà^{**} cùng với ông bà, cha mẹ với bạn bè hàng xóm.

6 năm đầu tiên, dù được nuôi dạy như thế nào, trong những điều kiện nào... trẻ em cũng băng cuộc sống hàng ngày, thu nhập được một số kĩ năng, kĩ xảo, tri thức kinh nghiệm chủ nghĩa khá vững chắc và đầy đủ, cùng với một số thói quen đạo đức, theo chuẩn mực của xã hội đương thời, đủ cho em đó có thể cư xử trong cuộc sống hàng ngày, xung quanh gia đình.

Những công trình nghiên cứu trẻ em từ 0 đến 6 - 7 tuổi đã cho những kết luận khá tin cậy.

Nếu tách ra một chuỗi phát triển, thường gọi là quá trình nhận thức, có thể thấy một bức tranh toàn cảnh.

Từ 0 - 1 tuổi: Sự nẩy sinh, hình thành và phát triển các vận động. Trước hết là vận động của bản thân cơ thể: ngừng đầu lên, lẫy, ngồi, bò... và cuối cùng là đứng.

Từ 1 đến 3 tuổi: là đoạn đường có những biến đổi cơ bản và quan trọng, đến mức có người nói quá đáng, cho rằng 3 tuổi là cột mốc nửa đường từ khi mới sinh đến lúc trưởng thành.

Hoạt động chủ đạo lấy thế giới đồ vật, dụng cụ sinh hoạt làm đối tượng.

Kết quả trực tiếp là hình thành các thao tác tay chân, gồm có những thao tác tự phục vụ: cầm thìa, cầm đũa, mặc quần áo, sử dụng các dụng cụ sinh hoạt trong đời sống gia đình, các vận động đi, chạy, thành thạo. Các giác quan đã tin cậy được, đặc

^{**}Không phải 100% trẻ em đều được vào mẫu giáo. Ở Việt Nam, tỉ số đó không quá 30%.

biệt tiếng nói đã hình thành. đủ để giao tiếp hàng ngày, để hiểu người khác và để người khác hiểu mình.

Toàn bộ những thành tựu ấy cho phép trẻ tự đi lại, tìm đến đối tượng, mang đối tượng lại, tự mình làm, nhờ người khác làm hộ... tức là mở rộng quan hệ của mình với thế giới bên ngoài (thế giới đồ vật và người khác) với tư cách là chủ thể tự tin (bướng).

Những kỹ năng vận động lúc 1 tuổi đã phát triển thành những hành động có đối tượng (những hành động ra ngoài). Trong đó đặc biệt quan trọng là các thao tác tay. Nhờ hoạt động có đối tượng này mà lần đầu tiên trẻ linh hôi được cách cư xử người đối với thế giới đồ vật do loài người sáng tạo ra; phải cầm thìa như thế này, cầm cốc như thế kia. Nếu ta coi mỗi dụng cụ sinh hoạt ấy cần một số thao tác sử dụng nó, thì số thao tác được huấn luyện theo phương pháp thử và sai (hàng trăm, hàng nghìn lần) đã trở lên vững chắc.

Những thao tác này là bước nhảy sang bên kia “phạm trù người”. Ta biết rằng khi có thể dùng cốc uống nước. Nhưng cốc chỉ có ý nghĩa trong hoàn cảnh ấy: nước có sẵn trong cốc thì nó “cầm” cốc uống, chứ nước ở trong vại, chum thì nó cúi ngụp vào uống. Còn cái cốc kia, sau khi đã uống xong, khi không coi đó là cốc, nó vứt đi. Cái cốc, chum, vại, thùng, nói chung những thứ đựng nước... đối với khi thì cũng chỉ như ao, hồ thiên nhiên. Cho nên nếu bao giờ cũng cư xử với cái cốc theo nguyên nghĩa thường xuyên (không phải tùy thuộc vào tình huống cụ thể), thì thực là thành tựu người. Đó là thời kì trẻ nãm được nghĩa của sự vật xung quanh và giữ lại trong tiếng nói. Tiếng “cốc” có một nghĩa cốc thường xuyên như thế: dùng để uống nước và dùng

bằng chuỗi thao tác như thế... Do đó bản thân các tên gọi đã có nội dung khái niệm (cái gọi là cốc là vật mang khái niệm cốc). nhưng lúc này, trẻ mới có được hình thức biểu tượng. Thành tựu tâm lí này quan trọng đến mức, mà đời người có thể dừng lại ở đó: “tiếng cốc”, “hình ảnh” cốc và “chuỗi thao tác” cốc đã cố kết lại trong biểu tượng cốc, với đủ những kinh nghiệm cảm tính, một cách thường trực.

Vấn đề không phải chỉ ở số lượng biểu tượng. Số đó không nhiều lắm. Điều quan trọng hơn là chất lượng của giai đoạn này: trẻ có một thái độ người nói chung và cách cư xử người nói chung đối với thế giới đồ vật (lạ hay quen) do loài người sáng tạo ra. Khi trẻ muốn biết tên gọi một vật lạ, thì kèm theo đó nó biết dùng để làm gì và dùng như thế nào... để có một biểu tượng về vật lạ ấy. Sự kiện này càng làm cho tiếng nói thực hiện triệt để chức năng nối liền biểu tượng với đối tượng: đối tượng “cái cốc” - tên gọi nó (tiếng cốc) - biểu tượng về đối tượng ấy (biểu tượng cốc). Với tư cách nhà giáo dục, các thầy nên lưu ý đến phương thức hình thành biểu tượng này không chỉ bằng trí giác trực tiếp, mà bằng hành động, trên chuỗi thao tác.

Do hành động của bản thân mình, trẻ phát hiện ra mối liên hệ giữa các đối tượng và mối liên hệ giữa các yếu tố cấu thành đối tượng. Đó là cơ sở của những quan hệ lôgic, được thể hiện rõ nét hơn cả ở cấu trúc ngữ pháp của từ, tức là có được lời nói. Như vậy, vừa được hình thành, tiếng nói lập tức được sử dụng như một công cụ, phương tiện vừa để diễn đạt, vừa để giao lưu... khiến cho sự hình thành các chức năng tâm lí trở nên có hiệu quả hơn, đặc biệt là cho tư duy.

Tư duy của trẻ phát triển nhờ có hai cơ sở: 1) bản thân hoạt động có đối tượng của trẻ (các hành động trên đồ vật thật để phục vụ cho đời sống thực hàng ngày) và 2) mẫu hành động trực tiếp của người lớn. (Ở đây người lớn là người mang “mẫu” hành động, phương pháp hành động).

Hai cơ sở ấy được thống nhất trong quá trình hoạt động của trẻ. Dù cố tình hay không, thực chất người lớn vẫn tổ chức các hoạt động của trẻ. Ví dụ: khi người lớn làm việc gì, trẻ ngồi bên cạnh, theo dõi, bắt chước, làm lại. Chính các hành động này, mà suy cho cùng là các thao tác, là cơ sở của năng lực khái quát hoá để có khái niệm sau này và đồng thời khái quát hoá kinh nghiệm hoạt động nói chung.

Các hành động có công cụ đóng vai trò quan trọng: dùng thìa ăn canh, dùng dao để rọc, dùng kéo để cắt... Nhờ hành động ấy mà công cụ được hình thành theo đúng nghĩa của nó. Nghĩa của công cụ (nghĩa chính cống, nghĩa đen của từ) không phụ thuộc vào đối tượng hành động: nghĩa kéo không phụ thuộc vào các vật bị cắt là giấy hay vải, giấy màu vàng hay màu xanh v.v... Bản thân công cụ là cái đầu tiên mang tính khái quát của nghĩa, nhưng hiện giờ còn ở dạng vật chất, ngay trên đối tượng. Đó là cơ sở bền vững nhất của nghĩa trong tiếng nói và trong khái niệm.

Từ 3 đến 6 - 7 tuổi: hoạt động chủ đạo lấy đối tượng là các quan hệ của trẻ với thế giới con người, mà trực tiếp là “thế giới trẻ con” những bạn cùng tuổi.

Hoạt động này được tiến hành trên cơ sở thành tựu của giai đoạn trước. Theo dòng vấn đề được tách ra nghiên cứu vào giai

đoạn này, cần lưu ý đến sự hình thành mục đích và những quy tắc trong các mối quan hệ (ví dụ nghĩa vụ và quyền). Trong trò chơi, những thành tựu đó được dùng như phương tiện, hơn nữa còn là phương tiện dị dạng khái quát và trừu tượng của nghĩa: nghĩa “súng” không nhất thiết phải có cái súng (dù là súng đồ chơi, theo mẫu súng thật) mà một cái que, một chiếc đũa... làm vật thay thế, thực hiện nghĩa súng. Cũng tương tự một bệ cau có thể dùng làm ngựa, bất cứ ai cũng có thể là “cô dâu, chú rể”. Sự kiện này càng phát huy mạnh hơn chức năng của lời nói: để thoả thuận về đề tài chơi, về quy tắc chơi, để chỉ huy, điều chỉnh trò chơi v.v. mà quan trọng hơn cả là tiếng nói được tách ra khỏi vật thật (có thể nhập vào bất cứ vật nào khác, tùy theo nhu cầu của trò chơi). Nay giờ một vật nào đó được coi như chỗ dựa vật chất cho một nghĩa, tức là vật này (gậy) được hiểu ngầm như một vật khác (ngựa) và đồng thời là chỗ dựa để thực hiện hành động tương ứng với nghĩa, mà thực ra là thực hiện một hành động theo ý nghĩ. Tuy nhiên lúc này hành động vẫn còn dựa vào vật thật, chưa thể tách hẳn, chuyển vào trong thành hành động tinh thần thực sự.

Về cuối giai đoạn này, trò chơi theo quy tắc (chơi trốn tìm, chơi cờ, chơi tú lơ khơ...) đã làm cho hoạt động của trẻ nhằm một kết quả định trước, tức là thực hiện một cách nhất quán theo ý định. Theo xu hướng ấy trẻ có thể vẽ, nặn, xếp hình, lắp... theo mẫu hay tự nghĩ ra.

Về phát triển tư duy đặc biệt chú ý là quá trình hình thành hành động trí tuệ. Ban đầu hành động vật chất trên vật thật, đã được hình thành trong suốt những năm đầu. Hành động đã tạo ra được biểu tượng. Nay giờ hành động có thể được thực hiện

không phải trên các đối tượng thực bên ngoài mà trên các biểu tượng về chúng, tạo ra một hình thức tư duy mới - dựa trên hình ảnh trực quan. Ví dụ: trẻ hình dung có 4 cái kẹo, rồi “lấy” đi một cái, thì “còn lại” ba. Ở đây vẫn là một hành động đã từng xảy ra trên kẹo thật, nhưng bây giờ trên hình ảnh (biểu tượng) về những cái kẹo thật ấy. Do đó hành động không còn là trên vật chất, mà chỉ là trong tinh thần. Vẫn một hình thức tư duy này, trẻ có thể thay thế các biểu tượng bằng ngôn ngữ, ví dụ, trẻ có thể dùng lời nói để diễn đạt các sự kiện cho người khác hiểu được. Tất nhiên ở đây tư duy vẫn còn dính chặt với biểu tượng và (qua biểu tượng) với vật thật, và do đó vẫn ở lại hình thức tư duy dựa trên hình ảnh trực quan.

Hình thức cao hơn tiếp theo là tư duy bằng khái niệm.

Ta đã biết sơ đồ tri giác - biểu tượng - khái niệm. Ở đây nên làm quen với Piaget. Theo Piaget muốn có khái niệm cần có một điều kiện bắt buộc là tính đảo ngược của hành động¹: để phục hồi trạng thái nguyên thuỷ của đối tượng trước khi hành động bắt đầu. Ví dụ: lấy một cục đất sét, nắn cho nó thành một thỏi “dôi” về chiều dài, khiến cho trẻ 5 - 6 tuổi tin rằng hành động đã làm cho cục đất sét nhiều thêm ra.

Một thực nghiệm nổi tiếng của Piaget: lấy hai cốc cao bằng nhau A và B, nhưng đường kính của B lớn hơn (gấp rưỡi, gấp đôi) A. Đổ đầy nước vào cốc A. Rót (trước mắt trẻ em) nước từ A

¹ Thực ra hành động chỉ xảy ra một chiều, vì thời gian chỉ xảy ra một chiều. Nhưng tính đảo ngược có thể hiểu là trật tự ngược nhau của chuỗi thao tác hay hành động. H.N.D.

sang B. Tất cả trẻ em 5 tuổi đều cho là nước ít đi. Trẻ em 6 tuổi thì luống lự. Sau 7 tuổi thì trẻ mới tin là vẫn bấy nhiêu nước.

Một thực nghiệm khác (cùng bản chất, khác vật liệu). Để một dãy 6 que màu đỏ. Bảo trẻ lấy các que màu xanh một số bằng ngần ấy. Trẻ em 5 tuổi thì lấy ào số que sắp xếp cho giống như dãy đầu (có thể 8, 9 que cũng được) Piaget gọi là bị chất lượng không gian lấn át, nghĩa là trẻ chỉ chú ý cái đường viền ở ngoài, không cần để ý ở trong có gì, bao nhiêu. Trẻ em 7 tuổi mới thực hiện đúng sự tương ứng 1-1.

Những thực nghiệm của Piaget cho biết rằng tư duy của trẻ nhỏ dưới 7 - 8 tuổi đều bị thống trị bởi giác trực tiếp và một chiều. Trẻ chưa hiểu nổi “những hoạt động bù trừ theo kiểu: bắt cứ sự chuyển hoá nào cũng tiến hành một sự chuyển hoá theo hướng đi xuống tương ứng với nó và ngược lại”⁽⁷⁶⁾. Chỉ từ 7-8 tuổi trở đi, hành động mới đạt đến khả năng đảo ngược. Lúc ấy Piaget gọi nó là thao tác⁽⁷⁷⁾, và hình thức tư duy dựa trên thao tác, gọi là tư duy thao tác. Đó là hình thức cơ bản của tư duy⁽⁷⁸⁾.

Piaget lấy thao tác (thực chất là thao tác lôgic) làm chuẩn để phân chia trình độ tư duy của trẻ em.

a) Thao tác là một hành động tinh thần. Như vậy là đã có biểu tượng, tức là một lược đồ tổng quát và chủ quan về đối tượng (liền một khối, chưa được lượng hóa). Đó là điều kiện cần, chưa đủ.

⁽⁷⁶⁾ J. Piaget et B. Inhelder. *La genèse des structures logiques élémentaires*. Paris et Neuchatel, 1959, p. 290.

⁽⁷⁷⁾ Thuật ngữ thao tác của Piaget không giống với thuật ngữ thao tác trong lý thuyết hoạt động của chúng ta. Khi cần thiết tôi viết: Thao tác (P)

⁽⁷⁸⁾ J. Piaget. *La psychologie de l'intelligence*. Bản dịch tiếng Nga, M, 1969.

b) Hành động tinh thần chỉ trở thành thao tác khi nó có khả năng đảo ngược, tạo ra một cơ chế hình thức hoá của nó, cho phép từ hình thức A chuyển hoá thành hình thức B và ngược lại. Trẻ có thể thực hiện sự chuyển hoá trên vật thật: $A \rightarrow B$ còn chỉ cần “nghĩ trong đầu” về quá trình ngược lại $B \rightarrow A$. Hoặc có thể “nghĩ trong đầu” cả hai quá trình $A \rightarrow B$ và $B \rightarrow A$. (Chú ý: bây giờ chỉ cần “nghĩ trong đầu” là vì trước đây đã làm thực sự và khá thành thạo, nhưng hồi ấy “ý nghĩ” ấy chưa bứt ra được khỏi vật thật và hành động vật chất). Sự biến đổi ấy chưa đựng một nhân tố bất biến. Tính bất biến này được hình thành đồng thời với khả năng đảo ngược mọi biến thiên. Nhờ phát hiện và biến thiên mà tư duy có năng lượng hoá và khái niệm hoá¹⁰.

c) Thao tác không thể tồn tại đơn độc. Nó sinh ra đồng thời với hệ thống của nó. Hệ thống này giữ một nhân tố bất biến, là cấu trúc. Vì vậy quá trình lượng hoá, khái niệm hoá đồng thời cũng là quá trình cấu trúc hoá. Kết quả của toàn bộ quá trình ấy thể hiện rõ ở nguyên lí bảo toàn, mà trật tự hình thành theo Piaget, là: lớp lôgic, con số, vật chất, khối lượng, thể tích, không gian, đại lượng, thời gian, vận tốc.

Năm lấy tiêu chuẩn cơ bản ấy, Piaget theo dõi quá trình phát triển của trẻ từ 0 đến 16 - 17 tuổi. Ở đây ta ngắt ra một đoạn, có liên quan trực tiếp vấn đề đang bàn: từ 2 đến 7- 8 tuổi. Piaget chia làm ba giai đoạn nhỏ.

¹⁰ Xem lại § 23. Ở đó có sự phân biệt giữa khái niệm (kinh nghiệm chủ nghĩa) với biểu tượng theo chỉ tiêu tách ra các dấu hiệu của các đối tượng; cũng là một kiểu “lượng hoá” các dấu hiệu của đối tượng.

Từ 2 đến 4 tuổi, bắt chước là nguồn gốc nguyên thuỷ chung cho mọi hoạt động. Ở đây bắt đầu có sự phân hoá (mà trẻ còn lầm lẫn, đánh tráo nhau) giữa cái chứa nghĩa và cái chỉ nghĩa, giữa cái cốt thật trong đời và tiếng cốt (hoặc có thể là hình vẽ, bức ảnh, bắt cứ kí hiệu nào). Sự liên kết đặc thù giữa chúng tạo ra biểu tượng, nên sự bắt chước có tính chất biểu tượng. Nó có khả năng xây dựng nên những cái chỉ nghĩa phức tạp và đa dạng, dưới hình thức các biểu tượng hay tượng trưng (cái chồi sẽ là tượng trưng cho con ngựa) và hình thái vô đoán nhất là tiếng nói.

Từ 4 đến 5 tuổi ruồi.. Trẻ vẫn còn coi những tri giác trực quan của mình có tính tuyệt đối (không tin vào quan điểm của ai khác) và lấy sơ đồ “sau cái đó” làm cơ sở, tức là trẻ ghép hai sự kiện nào đó (về thực chất không có quan hệ nhân quả) coi như liên hệ với nhau, do đó, dễ lắn lộn hai cái: nghĩa và chỉ nghĩa, kéo theo sự lắn lộn giữa cái tâm lí và cái vật lí: tất cả vũ trụ đều cảm thông được với tôi và tuân theo ý của tôi, mọi sự vật đều là sinh vật có linh hồn... Tóm lại, trẻ chưa phân biệt nổi mối quan hệ nội tại của sự vật với hành động và cơ thể của chính mình. Nhưng đó là biểu hiện tiêu cực của bước tiến bộ của ý thức về bản thân mình. Chúng có là trẻ từ chối không thích cộng tác (ngồi chơi riêng lẻ một mình, nói cho một mình mình nghe) đến chối thích chơi cùng với người khác.

Từ 5 tuổi rưỡi đến 7 - 8 tuổi. Chủ yếu điều chỉnh các biểu tượng, theo xu hướng khớp nối, phối hợp các biểu tượng và như vậy là có khả năng phân tích các quan hệ, nhờ đó có thể phối hợp các yếu tố tri giác với nhau. Hành động đặc trưng cho nó là phân loại và phân hạng. Từ đây, có thể phân biệt hai khía cạnh

trong tri giác trực tiếp: 1) khía cạnh tương hình liên quan đến hình ảnh tâm lí và 2) khía cạnh thao tác xuất phát từ bản thân hành động. Khía cạnh thứ nhất còn gắn liền với biểu tượng (là một khối liền trong “đường viền” của nó) còn khía cạnh thứ hai mới đáng chú ý hơn.

Đến 7 tuổi trẻ em vẫn chỉ có biểu tượng, chưa có khái niệm, nghĩa là chưa đạt đến trình độ cấu trúc thao tác, vì lẽ giản đơn là, theo Piaget, đến lúc này trẻ vẫn chưa có thao tác.

Các giai đoạn ấy còn ở bên này cột mốc “thao tác”. Piaget gọi là thời kì *trước - thao tác*.

Những điều mô tả của Piaget đều đáng tin cậy, trừ ý kiến cho rằng quá trình phát triển của trẻ em xảy ra một cách tự phát, ngoài giáo dục có tổ chức. Thực ra, tính tổ chức ấy vẫn có, đó chính là tổ chức trong nội bộ quá trình phát triển, mà nguyên nhân chủ yếu, như Piaget thừa nhận, là do hành động của bản thân trẻ em. (Đương nhiên, dù muốn dù không, cũng phải có một giả thuyết ngầm là quá trình này xảy ra trong xã hội loài người). Tuy nhiên ý kiến về tính tự phát có tác dụng tích cực, ở chỗ cho rằng nền giáo dục hiện hành không phù hợp với sự phát triển tự phát ấy. Cũng như phương pháp giáo dục lại càng sai lầm hơn, vì không xuất phát từ hành động mà trong thực tế thì “tự duy vốn bắt nguồn từ hành động”⁽⁷⁸⁾. Ông cho rằng thoát tiễn hoạt động trí tuệ là có tính thực tiễn, gồm những hành động cảm giác - động tác mà hình thái cấu trúc sơ khai là các lược đồ. Lược đồ sẽ phát triển thành biểu tượng.

⁽⁷⁸⁾ J. Piaget, *Introduction à l'epistémologie génétique, I-La pensée mathématique*, Paris, 1950, p.20.

Biểu tượng ấy được “lượng hoá” thành khái niệm, khi hành động thành thao tác. Toàn bộ quá trình ấy là một quá trình hướng tâm.

Như vậy tâm lí học hiện đại, dù từ quan điểm triết học nào cũng phát hiện ra hai vấn đề cực kì quan trọng về quá trình phát triển tâm lí (ít nhất là về trí tuệ): 1) vai trò của hành động của trẻ em; 2) quá trình “chuyển vào trong”.

§28. TỪ BƯỚC NGOẶT 6 TUỔI

1. Cột mốc của bước ngoặt ấy là sự hình thành khái niệm. Từ trước đến nay, trẻ em chỉ có những biểu tượng, nhiều lầm là khái niệm thông tục, tức là một trình độ nào đó về sự “lượng hoá” biểu tượng, phân tích ra 1, 2, 3.v.v. thuộc tính của đối tượng rồi diễn đạt thành định nghĩa bằng lời.

Bước chuyển từ biểu tượng lên khái niệm theo cách ấy không tạo ra sự phát triển thật sự, vì không tạo ra năng lực mới, ví dụ, theo Piaget, hành động có được tính chất đảo ngược. Tư duy chuyển qua một thời kì mới: dựa trên thao tác hay gọi tắt là tư duy thao tác, đối lập với tư duy trên vật thật (còn gọi là tư duy bằng tay) và tư duy trên biểu tượng (tư duy hình tượng cảm tính).

Thao tác (P)¹¹ ra đời cùng với hệ thống của nó, nghĩa là tạo ra một cơ cấu trong đó đặc trưng đáng chú ý nhất là khả năng chuyển đảo. Trong trường hợp đơn giản nhất, thao tác tự nó có

¹¹ Hiểu theo nghĩa của Piaget

nghĩa là thuận nghịch, bù trừ. Các cơ cấu được hình thành dần, theo Piaget là:

Từ 7 đến 9 - 10 tuổi có 3 thành tựu:

a) **Sự phân loại:** căn cứ vào dấu hiệu chung chia các cá thể vào các lớp vốn được coi là khái niệm¹¹. Ví dụ: phân thành lớp theo dấu hiệu màu, cỡ, hình dạng v.v.

b) **Sự phân hạng:** sắp xếp các cá thể dựa vào dấu hiệu có thể biến thiên. Ví dụ: cho 10 que với 10 độ dài khác nhau (có thể hơn nhau đều đặn). Yêu cầu trẻ sắp xếp chúng theo thứ tự tăng dần (hay giảm dần).

Phân loại dựa trên quan hệ đối xứng (bằng nhau), còn phân hạng dựa trên quan hệ không đối xứng (hơn, kém).

c) **Khái niệm số:** bản số và số thứ tự là kết quả hỗn hợp của phân loại và phân hạng hay nói đúng hơn là sự phân hạng các lớp: $1 < 2 < 3$ (lớp có một yếu tố, lớp có 2 yếu tố, lớp có 3 yếu tố...).

Về mặt cấu trúc (Piaget muốn ngôn ngữ toán học để mô tả) có 2 cấu trúc: **cấu trúc nhóm** (hiểu theo nghĩa toán học hiện đại) và **cấu trúc nhóm gộp** (hiểu theo nghĩa logic). Cấu trúc nhóm gộp ngoài bốn tính chất của nhóm có thêm tính chất thứ năm là: $a + a = a$ (ví dụ, màu Xanh + màu xanh = màu xanh).

Cả hai cấu trúc này đều có tính nghịch đảo. Piaget về sau có dùng nhóm INRC, cho nên nhân tiện, có thể làm quen cấu trúc nhóm INRC.

¹¹đây Piaget vẫn theo những quan niệm của logic hình thức coi mỗi khái niệm được quy định bởi nội hàm và ngoại diện như đã mô tả ở §17

Đây là một tập hợp 4 yếu tố. Mỗi yếu tố là một sự chuyển hoá. Trong tập hợp đó:

1. Xác định một phép toán gọi là nhân, với bảng nhân là:

$$NR = C$$

$$NC = R$$

$$RC = N$$

2. Phép biến đổi đồng nhất: I.

3. Yếu tố nghịch đảo: NN = I, RR = I, CC = I

4. Tính chất kết hợp: $(NR)C = N(RC)$.

Vậy tập hợp đó là một nhóm. Trong trường hợp này là nhóm giao hoán $NR \circ RN$.

Một mô hình cụ thể của nhóm ấy là nhóm Klein.

Để minh họa có thể dùng ví dụ sau đây¹⁰:

N = đổi màu.

R = đổi hình dạng.

C = đổi cả màu và hình dạng.

I = biến đổi đồng nhất (tức là không biến đổi gì cả).

Piaget dùng khái niệm nhóm để mô tả cấu trúc của thao tác là hợp lí, vì nhóm là một cấu trúc có sự chuyển hoá nghịch đảo.

Khi có khái niệm số, thì về mặt cấu trúc không có gì mới. Nhưng nó cho ta những mô hình lượng. Ví dụ phép cộng và

¹⁰ Hồ Ngọc Đại, *Về khả năng trẻ em cấp I lĩnh hội khái niệm phép toán đại số*. “Những vấn đề tâm lý học”, 1972 số 1 (tiếng Nga).

phép nhau biến tập hợp số nguyên thành nhóm: nhóm cộng và nhóm nhân. Piaget coi trọng cấu trúc nhóm, nên có phần nào ông cố gắng mọi sự mô tả thao tác theo nhóm, mà cơ sở là các thao tác phân loại và phân hạng.

Hai thao tác này dễ huấn luyện trẻ em 6 - 7 tuổi nếu dùng vật liệu tập hợp, các quan hệ và cấu trúc của nó.

Từ 9 tuổi đến 11 - 12 tuổi có thêm các thành tựu mới.

a) Các thao tác vật lí. Nhờ chúng mà có khả năng linh hôi được các nguyên lí bảo toàn: bảo toàn vật chất (8 - 9 tuổi); bảo toàn khối lượng (10 - 11) và bảo toàn thể tích (từ 12 tuổi trở đi). Điều quan trọng là đến đây có thể lượng hoá được các thuộc tính của vật chất.

b) Các thao tác không gian cũng được xây dựng bằng các thao tác nhóm và nhóm gộp. Piaget cho rằng chương trình nhà trường trái ngược với sự phát triển tự nhiên của trẻ. Lẽ ra nên theo thứ tự sau đây: Các thao tác tôpô, các thao tác xạ ảnh cùng với các thao tác Euclide⁷⁹. Cuối cùng có thao tác đo lường (9 - 10 tuổi). Trật tự này thống nhất với quá trình lượng hoá biểu tượng nói chung.

c) Các thao tác thời gian và vận động. Lúc đầu trẻ đã có một thời gian kinh nghiệm chủ nghĩa (Piaget gọi là thời gian thực hành). Cần phải có sự xây dựng lại thời gian trên cơ sở thao tác. Thời gian đối với các động tác cũng như không gian đối với sự vật. Thời gian liên hệ mật thiết với không gian: không gian là

⁷⁹ J. Piaget et B. Inhelder. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris. Presses Univ de France. 1918.

một khoảnh khắc của thời gian và thời gian là không gian đang vận động. Chừng nào xây dựng được mối liên hệ thời gian - vận động - vận tốc, thì thời gian mới được coi là một hệ thống độc lập. Các thao tác để xây dựng thời gian cũng là nhóm và nhóm gộp.

Nhìn chung, lí thuyết thao tác của Piaget làm nổi lên vai trò của hành động (thao tác) trong tư duy. Ông cho rằng tính chất cơ bản của tư duy lôgic là tư duy thao tác. Vấn đề đặt ra là tìm sự biến hoá ở bên trong cơ cấu tư duy mà thao tác có thể và nhất định phải đưa đến. Như vậy, Piaget phải tìm những cơ cấu, cơ sở và phổ biến. Đó là nhóm toán học và nhóm gộp lôgic, được quy định bởi các quy luật xác định (4 quy luật bắt buộc đối với nhóm và đối với nhóm gộp là 5). Các cơ cấu tư duy tự tìm thấy cho mình các vật liệu thích hợp trong tất cả các lĩnh vực: không gian - thời gian - thế giới vật lí, các quan hệ toán học, v.v.

Sau khi đã có thao tác và các cơ cấu thao tác, Piaget căn cứ vào vật liệu làm đối tượng hành động mà phân ra hai loại: thao tác cụ thể và thao tác hình thức.

Từ 7 đến 11 - 12 tuổi là thời kì của các thao tác cụ thể. Lúc đó, trẻ phải vận dụng các vật thật bằng các hành động vật chất. Trong điều kiện ấy, bản thân các cấu trúc nhóm và lôgic cũng được xây dựng trên vật liệu vật chất (mà Piaget gọi là cụ thể) và được linh hôi một cách vật chất.

Từ 12 đến 16 tuổi sẽ hình thành các thao tác hình thức. Lúc ấy vật liệu làm đối tượng cho hành động là kí hiệu và vật tượng trưng, hoặc các giả thuyết, các hệ tiên đề. Tư duy hình thức là sự thao tác trên thao tác (lấy thao tác làm đối tượng) hoặc thao tác trên kết quả của thao tác.

Từ đây trẻ sẽ xây dựng một thứ lôgic trên các mệnh đề, thay cho lôgic trên các lớp và trên các quan hệ đã được hình thành từ 6 đến 11 -12 tuổi.

2. Tôi vẫn không quên bám vào chỉ tiêu cơ bản của bước ngoặt 6 tuổi là năng lực hình thành khái niệm. Tôi đã muốn Piaget để bênh vực cho quan điểm về một năng lực mới, chưa hề có, dù Piaget không lấy khái niệm và lấy thao tác và cơ cấu của thao tác làm chỉ tiêu cơ bản.

Nếu ta thừa nhận giả thuyết của Piaget, thì cũng không biết là nên làm như thế nào. Tất nhiên có thể thay đổi chương trình học: trước hết hãy dạy sự phân loại, phân hạng, dạy tôpô trước hình học Euclide, v.v.. Nhưng làm thế nào để đưa trẻ có được khả năng ấy? Có lẽ không nên hỏi Piaget điều mà ông nghiên cứu. Ông chỉ biết cái đó đã có. Và nếu ông còn có thể biết hơn: cái này có trước để có cái kia... thì cũng là một sự sắp xếp “sau cái đó”. Mà dù trật tự “sau cái đó” là chặt chẽ thì cũng là cái chặt chẽ được xác lập do trẻ em mày mò, bằng cách thử và sai. Đó là cách mà chiến lược giáo dục mới không chấp nhận. Vấn đề không phải chỉ là xác nhận có bước ngoặt 6 tuổi mà là tổ chức bước ngoặt ấy, biến nó thành một quá trình tự giác, thông qua giáo dục nhà trường.

Xưa nay nhà trường cổ truyền quả thực không có ác ý lập ra một chương trình và phương pháp giáo dục chống lại sự phát triển tự nhiên của trẻ em, cũng giống như những người lương thiện thường vi phạm pháp luật vì không biết pháp luật. Xét về động cơ thì có thể oan, nhưng trên thực tế, thì không oan chút nào, khi giáo dục nhà trường bị Piaget kết tội làm hại cho quá trình phát triển của trẻ. Thực ra, Piaget không chống lại giáo

đục nhà trường nói chung mà chỉ chống nền giáo dục hiện hành. Tuy vậy Piaget chưa tìm cho nó một lối thoát thực tế, thiết thực. Hơn nữa, nếu cứ để cho trẻ em phát triển một cách “tự nhiên”, thì có khi còn phạm một tội lớn hơn. Nền văn minh hiện đại cần phải đưa một năng lực phát triển từ ngoài vào trẻ em, chứ không chờ cho năng lực trẻ em được hiện thực hoá theo chương trình của bản thân nó (mà Piaget đã phát hiện ra). Ở đây nhà giáo dục cần phải dùng nguyên lí phát triển trên quan điểm giáo dục hiện đại. Người lớn (đặc biệt thầy giáo) phải lấy năng lực của loài người làm nguồn phát triển cho năng lực cá nhân. Các chương trình môn học và phương pháp thực hiện nó tuỳ thuộc vào năng lực của cả loài người, tức là tuỳ theo trình độ văn minh đã đạt được. Mà nội dung và phương pháp giảng dạy hiện hành đã tồn tại vài bốn thế kỉ nay, thì đương nhiên nó phạm tội lịch sử đối với trẻ em hiện đại.

Để nắm được tinh thần của chương trình giảng dạy và phương pháp giảng dạy mới, đặc trưng cho bước ngoặt 6 tuổi, bạn có thể tin vào câu này: Nhà trường đưa đến cho trẻ em những gì nó chưa hề có.

Nếu trẻ em đã có, thì nhà trường không cần phải làm lại cái ấy. Nhà trường không phải là thứ nghi lễ để chính thức hoá một sự đã rồi. Nhà trường là nơi xảy ra cuộc sống thực của trẻ. Ở đó trẻ cần những gì của sự tồn tại và phát triển cuộc sống thực của bản thân nó.

Trong động cơ cao cả thì không, nhưng trên thực tế Nhà trường hiện nay thường chỉ làm khổ con trẻ. Nỗi khổ lớn nhất có lẽ là “biết rồi, nói mãi, khổ lắm!”, là cố tình kéo dài cái quá khứ mà đã đến lúc cần phải từ giã, cấp I là sự kéo dài của quá khứ

trong đời sống hàng ngày của 6 năm trước đó. Cấp hai chỉ là cấp - một - kéo - dài. Cấp ba là cấp - hai - kéo - dài. Cuộc đời đi học là một sự kéo dài, dọc theo con đường đời, rải nhựa tri thức nhà trường. Gần xa thì cũng thế thôi, thầy trò chỉ biết đi bộ. Ai đi xa hơn thì tỏ ra nhiều hơn kiên trì, chịu khó, chịu khổ, chịu nhẫn nhục. Càng đi xa càng làm cho độ chịu đựng đậm đặc hơn, sự nhạy cảm hồn nhiên càng chai lì hơn, để tìm thấy hạnh phúc (vịnh dự và mọi cái cao cả khác) trong cái khả năng muôn mất gì thêm nữa thì mất. Hạnh phúc là không biết đau xót về cái đã mất - đó là kết quả của nền giáo dục cũ. Còn nền giáo dục mới tạo ra hạnh phúc cho con trẻ ngày hôm nay, tức là hàng ngày, bằng những cái mới. Đã có, đang có, sẽ có. Có ít, có nhiều thêm nữa. Con đường dài, mà không có những đoạn lặp lại.

Xưa, thầy trước, trò sau dắt nhau đi bộ. Lúc đầu (6- 7 tuổi) mới lên đường còn hồn hở, còn chuyện trò vui vẻ còn ngắm con đường đời và phong cảnh hai bên. Một hạnh phúc thực sự ! Nhưng đi bộ miệt, mỗi đi mỗi xa, mỗi mỗi gối chôn chân,... đến lúc nào đó và từ đó trở đi thì các trò cột đi lấy được, "đếm cây số ăn tiễn". Những cột cây số bằng cấp ở những đoạn đường phía trước... Người ta tưởng nhặt được hạnh phúc khốn khổ rải đều trên những cột cây số ấy. Thế nhưng, đến mỗi cột, người ta dừng chân, tung hứng thở ra cái thượt: Nào đã thấy đâu hạnh phúc ! Hi vọng pháp phỏng ở cột cây số tiếp theo... Giá không vì một cái gì khác bên ngoài con đường đó, chắc chẳng ai dại gì lê chân bước tới từng cột tiếp theo. Oái oăm, hạnh phúc thật sự ở đâu đó bên ngoài cuộc sống chưa thực của thầy trò, ở ngoài nền học vấn nhà trường.

Nay, nền giáo dục mới muôn tạo ra hạnh phúc thực sự ở ngay cuộc sống nhà trường. Học vấn nhà trường, chương trình và phương pháp của nó là những yếu tố làm nên hoạt động của nhà trường, thì cũng làm ra hạnh phúc của trẻ em. Mỗi cấp học, mỗi lớp học có một hạnh phúc riêng nó. Mỗi ngày đi học là một ngày hội của cuộc sống.

Sáu tuổi là một bước ngoặt hạnh phúc. Đủ lắm rồi nhé, sáu năm ở nhà ! Cảm ơn cuộc sống hằng ngày thân thuộc đã vắt kiệt tinh lực cho tôi. Cảm ơn cả sợi dây chao ngắn ngùi, chắc chắn buộc tôi thả trong vòng thương yêu của cha mẹ và trong những tri thức kinh nghiệm chủ nghĩa vô cùng kiên cố của cuộc sống thường ngày ở gia đình!

Từ biệt nhé sáu tuổi ! Tôi ra với thầy, với bạn ! Tôi ra với nền văn minh hiện đại, để có thêm những gì không có, không thể có, không bao giờ có trong quá khứ 6 năm qua !

3. Tôi e nhiều người không thấy ranh giới giữa cái đã có và cái chưa có chỉ là tương đối.

Trong những năm 60, ai có xứng xoảng đồng tiền để dành, thì cố mua vài cái đài bán dẫn, đeo kè kè bên hông, mở khe khẽ khi riêng một mình, vặn to oang oang khi qua chỗ đông. Những năm sơ tán ở nông thôn, đài ở đâu, trẻ con và người lớn tụ lại đến đấy. Bà con vẫn chuyện trò như hồi nào, nay thêm cái đài nói một mình bên cạnh. Nhưng vẫn là một nhu cầu và cũng là một thứ “cột cây số” mơ ước ở phía trước cho nhiều người.

Thế rồi, cái đài ấy đến với từng xóm, với nhiều nhà, trở nên cái vật dụng thường ngày. Một “anh hùng thời đại” nặng nề, bệ vệ hơn làm xáo động đời sống của thập kỷ 70. Chiều chiều người

ta hỏi nhau “tối nay có vô tuyến truyền hình không”? Và ở Thủ đô, một tuần vài buổi tối, nửa giờ hay một tiếng, lại chật ních trong ngoài vài căn nhà, hồi hộp chờ đợi. Chưa được bao lâu, tivi màu đã lại hấp dẫn hơn! Rồi ở triển lãm người ta bán vé xem video...

Trong suốt “bốn nghìn năm lịch sử” cuộc sống văn minh giữ lấy nông thôn yên ắng, thanh bình, vững chãi, thế mà cái đài bé tí mang tiếng nói Thủ đô rót vào tận tai làng xóm, phá tan cái cổ truyền và từ đó xui đời sống trở nên “khó tính” hơn. Nó chóng chán... Nó thay đổi như cầu từng mười năm, từng năm năm, từng vài năm...Bằng những sự kiện, cuộc sống ngày càng chia nhỏ đơn vị thời gian. Ngàn năm lịch sử quen đơ bằng thế kỉ, và mỗi đời người đơ bằng giáp, bằng năm. Nay đơn vị ngày cũng đã quá lớn. Riêng một việc quen dùng đơn vị nhỏ trong cuộc sống thường ngày cũng đã nói lên biết bao điều biến đổi sâu sắc, làm cho những cái đã biết và chưa biết cứ vội vã kéo nhau vào quá khứ. Thế mà vẫn im áng bên trong nhà trường. Nền giáo dục cổ truyền vẫn thả thời gian trên những cánh cò bay lả bay la từ đầu này đến đầu kia một vụ cấy trồng. Ló đầu ra khỏi cửa sổ, nó ngỡ ngàng với tốc độ hiện đại, dễ chóng mặt trước những biến đổi của đời sống thực. Nhưng rồi nó cũng phải quen. Cũng phải quen thôi! Những cái đã có trong cuộc sống, những thành tựu mới nhất về vật chất và tinh thần của thế giới chỉ là cái chưa có tương đối trong nhà trường.

Nhà trường tình giác thấy hai cái mới trong phòng học: Những cái đầu tiên mới vào và những cái vốn có nay không còn như xưa. Một ngày mới bắt đầu và lại bắt đầu những việc làm mới. Chỉ có những cái mới này mới tạo ra được bước ngoặt 6 tuổi

và đó là cái mới từ trong bản chất. Nó có một nền tảng vững chắc và một tiềm năng phát triển đáng tin cậy nhất.

4. Tôi lại e thay giáo không thấy được sự “ngược đời” của nhà trường hiện đại: Những cái xưa nay tưởng biết hoá ra chưa, những cái tưởng chưa biết, thì đã không cần nữa. Hai ví dụ rõ nhất: Nhà trường hiện nay cho rằng học sinh đã biết nói sõi, thì tôi nói trẻ chưa biết tiếng nói⁸⁶. Thầy giáo tưởng rằng trẻ em đã đếm thao, thì tôi nói trẻ vẫn chưa biết cách đếm. Do đó, tôi dạy tiếng Việt như một cái mới lạ lần đầu tiên trẻ em Việt Nam được làm quen. Tôi cũng dạy cho trẻ cách đếm như một cái hoàn toàn mới, mặc dù chính ông bà cha mẹ đã dạy cho trẻ nhỏ đếm thao như mình, như một cái đã cũ suốt đời mà vẫn không biết. Còn như những cái nhà trường hết sức coi trọng như chữ viết, chữ số, học vấn, tính cộng trừ nhân chia..., thì tôi coi thường. Biết những cái đó cũng như biết đi xe đạp thôi !

Như vậy, cái bước ngoặt 6 tuổi dạy cho trẻ em có một thái độ mới đối với những cái đã quen nhìn mà không thấy, tưởng đã quá cũ mà thực ra còn mới nguyên.

Thái độ ấy là thái độ lí luận, cách cư xử lí luận, cách suy nghĩ lí luận. Đó là một năng lực hoàn toàn mới do giáo dục nhà trường (và chỉ có thể do giáo dục nhà trường) đem lại. Năng lực này giúp cho trẻ em từ 6 tuổi trở đi biết tách mình ra (trong tư duy) khỏi tình huống, trạng thái có tính chất cá thể (đối với bản thân mình và đối với sự vật) cũng như cái bể ngoài cảm tính của

⁸⁶ Hồ Ngọc Đại. *Xây dựng môn học mới: Tiếng Việt*. Tạp chí “Nghiên cứu giáo dục”, 1982, số 3.

đối tượng và nắm lấy bản chất của nó, tức là những mối liên hệ vốn có ở trong đối tượng. Nói cách khác, đối tượng linh hôi cho trẻ em ở nhà trường là những mối liên hệ bản chất mà nền văn minh hiện đại đã phát hiện ra. Cái bản chất này hoàn toàn không giống chút nào cái “bề ngoài giả dối” của sự vật.

- Hay thật, nhưng bối nó còn không thể hiểu nổi, nữa là nó.

Nếu bạn nói vậy, thì tôi xin thưa:

- Chính vì bối nó không thể hiểu nổi, mà nó, trẻ em từ 6 tuổi trở đi lại có thể tự làm ra. Đó là chuyện “ngược đời”, nhưng... có thật !

II- VỀ HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP

§29. ĐỐI TƯỢNG CỦA HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP

1. Mỗi giai đoạn phát triển có một hoạt động chủ đạo, nên trong thực tiễn, giáo dục là tổ chức các hoạt động chủ đạo. Đối với trẻ mới vào nhà trường phổ thông (từ 6 tuổi) đó là hoạt động học tập^{**}

Đối tượng hoạt động học tập là khái niệm khoa học.

Là khái niệm khoa học, chứ không phải khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa, thông tục. Hơn nữa, là khái niệm khoa học hiện đại, chứ không phải ở trình độ khoa học trước đây.

^{**}Theo giả thuyết của D.B. Elkonin và V.V. Davydov.

Về mặt tâm lí, cư xử một cách khoa học (hay một cách lí luận) đối với đối tượng chính là cư xử phù hợp với những mối liên hệ qui định đối tượng ấy. Ở đây, ta tạm thời gạt bỏ thái độ cá nhân (ý của chủ thể) mà xét thuần tuý hơn bản thân các mối liên hệ của các đối tượng, tức là khách quan đối với chủ thể. Trong trường hợp ấy, có thể gạt bỏ nỗi (tất nhiên là tạm thời và chỉ trong tư duy thôi) những vật liệu của các mối liên hệ, chỉ cần coi chúng là đối tượng của khoa học (dù là khoa học tự nhiên hay khoa học nhân văn). Nói cách khác ta tập trung chú ý hơn vào lôgic của đối tượng. Từ đó, có thể nói rằng động cơ học tập là trẻ em cần phải nắm được lôgic của thế giới đối tượng để cư xử với thế giới đối tượng theo kiểu người, tức là có được năng lực thực tiễn. Có thể phân biệt hai loại: 1) năng lực được vật thể hoá vào thế giới đối tượng và năng lực vốn tiềm tàng trong tự nhiên bị con người thống trị và 2) những quan hệ xã hội xưa nay tồn tại như một sức mạnh xa lạ theo qui luật của chúng. Nay cần có một năng lực thực tiễn để làm chủ chúng.

Những năng lực người này được thầy giáo tổ chức lại trong hệ thống những A (trong công thức $A \rightarrow a$), dưới hình thức chương trình các môn học.

2. Ta đem đối tượng hoạt động học tập gắn với (trong chừng mức nào đó có thể nói không dè dặt - đồng nhất với) đối tượng khoa học đích thực. Sự khác biệt ở chỗ, trong hoạt động học tập, đối tượng khoa học được hình thành lại lần sau cùng. (Lần đầu ở trong hiện thực; trong khoa học là những lần thứ hai).

Bản thân đối tượng khoa học là một thực thể phát triển.

Mấy nghìn năm nay, toán học được coi là khoa học chính xác nhất. Mà mỗi khi nói đến toán là nói đến số và hình. Do đó

môn toán lấy đối tượng là số. Bước chân vào nhà trường là làm quen với số. Các nhà tâm lí học sư phạm, nhất là các nhà giáo dục học, cũng một cách khách quan, từ phía mình chứng minh rằng tư duy trẻ em bắt đầu từ cụ thể, từ kinh nghiệm của đời sống hàng ngày. Cần “khai thác” phát huy số vốn ấy. Vân vân. Kết luận của toàn bộ lịch sử: Chương trình toán cần bắt đầu từ số và từ số 1. Kết luận đó sai lầm ư? - Không. Nghìn lần không! Nó đã đúng trong hơn hai chục thế kỷ liền.

Đang yên, bỗng một ông “liều mạng” Cantor (1845 - 1918) nói bô bô rằng: Nhầm! Nhầm cả rồi! Đối tượng của toán học là tập hợp! Được thế, ông “cực đoan” Hilbert (1862 - 1943) lại vào hùa, cho rằng phương pháp toán học hiện đại là phương pháp tiền dế. Ở thế kỉ XX lại có kè, ví dụ N.Bourbaki^(*), còn to gan hơn nữa, giám thách thức với toàn bộ lịch sử, nói thẳng tuột: Số không phải là đối tượng của toán học, cũng chẳng phải nốt cả tập hợp - là cấu trúc. Toàn bộ lâu đài toán học được đặt trên ba chân: cấu trúc đại số, cấu trúc thứ tự và cấu trúc tôpô. Đó là ba cấu trúc xuất phát, cấu trúc mẹ sinh ra những cấu trúc khác.

Toán học cũng như em bé gái, cho đến 15 - 16 tuổi vẫn yên lành trong lòng mẹ. Thế rồi đùng đùng trở thành cô gái 17, rồi sau đó nhanh chóng đếm từng đổi thay, 18, 19, 20... Nhà trường vẫn như ngày nào “ém đếm trường rú màn che”. Dù cho lớn lên tuổi “đại học”, dễ bị các cô gái thời đại rú rẽ hơn, nhưng vốn con nhà giáo dục có nền nếp ngàn năm, phần thì bị “cấm cung”, không nữa thì cũng đã quen rồi, các cậu cứ tháp thò, lưỡng lự.

^(*) N.Bourbaki - Một nhóm các nhà khoa học lỗi lạc của Pháp.

“chờ xem đă”. Khốn nạn, cuộc đời không biết chờ. Các cô gái kia sẽ nhanh chóng qua thì ... son trẻ.

3. Đối tượng và đối tượng

Với bất cứ khoa học nào, đối tượng của nó “đã sẵn có trên thực tế cũng như trong trí óc”⁸¹, chứ quyết không phải là cái xuất hiện lần đầu tiên, khi ta nói về nó. Và khi trí óc con người bắt đầu “để ý” đến nó, thì không phải ngay từ đâu nó đã như thế. Nó đã trải qua một thời kì phát triển trước đó. Cái hiện nay đang tồn tại trước mắt chúng ta chỉ là một trình độ phát triển. Nhưng ta không thể hiểu nó, nếu còn chưa biết trước đó là gì... cứ như thế sẽ lần đến giới hạn buộc ta phải dừng lại. Như vậy, quá trình nghiên cứu khoa học là quá trình xác lập lôgic phát triển của sự vật, trên bản thân nó, bắt đầu từ chỗ xuất phát của nó trong hiện thực. Sau đó nhà khoa học đem kết quả thu được trải ra trên trang sách và trên mọi cái khác, ngoài bản thân đối tượng. Một sự phân biệt rành rọt: đối tượng và những gì bên ngoài nó, nhưng về nó. Giữa hai cái không có mối liên hệ hữu cơ, nhưng có một tương quan xác định. Ở trên ta đã thấy, bản thân đối tượng ta gọi là cái chứa nghĩa, còn cái về nó là cái chỉ nghĩa. Quá trình chuyển từ cái chứa nghĩa sang cái chỉ nghĩa còn gọi là quá trình mã hóa, còn quá trình ngược lại gọi là giải mã. Trong mọi trường hợp, đối tượng khoa học là duy nhất, khách quan, còn những cái về nó mà tôi gọi là thuật ngữ⁸², thì

⁸¹ K. Marx. *Góp phần phè phán chính trị kinh tế học...*, ST, 1964, tr. 305.

⁸² Thuật ngữ ở đây ngoài nghĩa “thuật ngữ” nói chung, vẫn thường hiểu, còn bao hàm cả mô hình, ký hiệu, công thức. Vì tất cả những gì có khả năng diễn đạt, thay thế đối tượng.

có thể nhiều và không có mối liên hệ tất yếu nào giữa chúng với nhau và giữa chúng với đối tượng.

Mối quan hệ đối tượng - thuật ngữ ở rải rác khắp nơi, trong mọi ngõ hẻm của giáo dục. Nền giáo dục cổ truyền hoặc đem đồng nhất hai cái với nhau, hoặc đánh tráo lẫn nhau.

Khi dạy cho trẻ em chữ, thì người ta tưởng đó là đối tượng. Cũng như vậy, làm cho trẻ con biết thuật ngữ chữ số, thì cứ tưởng đã là đối tượng số. Cách cư xử này giống hệt như đáng lẽ cần phải cưới vợ thì đi mua ảnh về treo. Những bài thi là những bức ảnh do thí sinh đem nộp. Các thầy cứ trông vào ảnh mà ... cho điểm !

Nền giáo dục mới chỉ làm một việc theo đúng Kinh thánh: "Trả lại cho Caeser vật gì của Caeser"⁸¹; và trả cho Đức Chúa Trời vật gì của Đức Chúa Trời⁸². Trả lại đối tượng cho đối tượng. Trả lại thuật ngữ cho thuật ngữ. Thuật ngữ cũng là một sản phẩm thuần tuý người, chứ không phải quà tặng của Đức Chúa Trời.

Trong những giai đoạn giáo dục khác nhau, thuật ngữ đóng những vai trò khác nhau. Việc tạo ra thuật ngữ (các kí hiệu, tín hiệu) cũng là một mục đích, để rồi một khi đã được tạo ra, suốt đời nó làm phương tiện, công cụ và vinh dự nhất là làm vật thay thế. Khi dùng thuật ngữ làm vật thay thế, bao giờ cũng nhớ rằng nó không phải là đối tượng, hoặc đối tượng đích thực còn ở đằng sau thuật ngữ. Nhiệm vụ của giáo dục bao giờ cũng nhằm

⁸¹Người Rome gọi vua Caeser (dọc : Xê - da).

⁸² Mathias. Kinh thánh, Tân ước, 22:21

vào đối tượng. Đó là một điều không thể lơ đãng được, trong bất cứ giai đoạn giáo dục nào !

Cũng không nên coi nhẹ thuật ngữ. Một khái niệm đích thực rút cục phải có hình thức thuật ngữ, mà đến một trình độ phát triển nào đó, thuật ngữ sẽ là vật thay thế đích thực. Lúc đó sự thống nhất (đối tượng - thuật ngữ) dưới hình thức thuật ngữ có đủ năng lực đảm nhiệm vai trò công cụ nhận thức cho tư duy hình thức (hiểu theo nghĩa của Piaget) hay tư duy bằng hình thức khái niệm. Các nhà khoa học bao giờ cũng phải dùng hình thức tư duy này dù là nhà lý luận hay nhà thực nghiệm. Chỉ khi nào đạt đến hình thức tư duy ấy, mới có thể đi đến cùng sự phát triển của khái niệm, tức là làm chủ được nó.

4. Hai hình thức của đối tượng khoa học

Hình thức thứ nhất, cơ bản, là bản thân đối tượng, tức là hình thức biểu hiện những mối liên hệ bên trong, hiện thực của nó, tức là khái niệm. Khái niệm cốc không thể tồn tại một cách tinh thần. Nó cần có một hình thức - tồn - tại là cái cốc ở trong đời (cái cốc thuỷ tinh có thể vỡ). Nhưng nó cũng chỉ là hình thức, vì bản thân cái cốc chưa phải là khái niệm cốc. Trong một số bài viết, tôi còn gọi nó là hình - thức - chứa - nghĩa. Hình thức thứ hai là hình - thức - không - chứa - nghĩa.

Hình thức thứ hai có nhiều dạng và chúng không liên hệ hữu cơ với hình thức thứ nhất. Ví dụ: hình vẽ, cái cốc, tiếng cốc, chữ cốc. Hình thức không chứa nghĩa có thể hoàn toàn vô đoán: Không cứ là tiếng cốc, mà có thể là tiếng verre, glass, CTAKAH, v.v. Những kí hiệu, công thức, định nghĩa, v.v. đều là hình thức không chứa nghĩa.

Trong giáo dục cần phân biệt hai hình thức áy: một hình thức tất yếu, là hình - thức - tồn - tại của bản chất và hình thức thứ hai chỉ tương ứng với bản chất tức cũng là tương ứng với hình thức thứ nhất. Hình thức thứ hai ngẫu nhiên. Nhưng trong tư duy khái niệm buộc mang hình thức thứ hai.

Trong giáo dục phải bắt đầu từ hình - thức - thức - tồn - tại của đối tượng.

5. Hình - thức - tồn - tại có nhiều dạng

Các dạng này luôn luôn thay thế nhau trong quá trình phát triển của đối tượng mà ở mỗi trình độ có một dạng đặc thù, chứng thực cho bản thân khái niệm (bản chất) đang ở trình độ đó.

Hạt giống là một dạng như thế. Mầm - chồi - lá - nụ - hoa - quả đều là những dạng khác nhau của cùng một đối tượng duy nhất. Cũng tương tự, Marx gọi là các hình thái kinh tế - xã hội: chế độ cộng sản nguyên thuỷ - chế độ nô lệ - chế độ phong kiến - chế độ tư sản - chế độ xã hội chủ nghĩa - chế độ cộng sản khoa học đều là các dạng phát triển của một đối tượng duy nhất là lịch sử hiện thực của xã hội loài người.

Các dạng của hình thức thứ hai đều ngẫu nhiên, vô đoán, đồng thời. Còn các dạng khác làm nên hình - thức - tồn - tại của đối tượng tất yếu: dạng nụ (của đối tượng) chuyển thành dạng hoa (cũng của đối tượng áy). Các dạng này tuân theo nguyên lý do cái đó, tức là theo luật nhân quả và cùng có một tính tất yếu như nhau (Hegel), nghĩa là nụ không được đòi nhiều hơn vinh dự hay quyền lợi so với cành, với hoa. Và dẫu rằng, gieo hạt giống, người ta chỉ mong hái quả, nhưng quả cũng chỉ hưởng

một tính tất yếu như nụ, không hơn không kém. Chỉ có điều tất cả các dạng này sẽ được hiện thực hoá dần dần, làm thành một chuỗi, theo một trật tự chặt chẽ trong thời gian.

Nếu ta chỉ nói về một đối tượng, thì chỉ có một khái niệm (phạm trù) về nó. Sự phát triển của bản thân đối tượng cũng là sự phát triển của khái niệm. Khái niệm phát triển qua các trình độ ngày càng cụ thể dần, thể hiện dưới những dạng khác nhau ở hình thức tồn tại, dính liền với nhau theo luật nhân quả: nụ → hoa → quả.

Thông thường người ta quen coi mỗi dạng của hình thức thứ hai tương ứng với một khái niệm. Ví dụ, khái niệm nụ và khái niệm hoa. Do đó chuỗi các khái niệm ấy làm thành một *hệ thống khái niệm* của một khoa học về một đối tượng¹¹.

Hệ thống khái niệm của một khoa học phải là hệ thống phát triển. Vì vậy, nếu một ai đó thình lình nắm lấy một khâu của chuỗi, thì không những cần phải biết bản thân chỗ đang cầm mà còn phải biết vị trí của nó trong chuỗi. Vả lại, về bản chất, ta thực sự nắm được một khâu nào đó, chỉ khi nào nắm nó ở trong hệ thống của nó. Không có hai khái niệm chung cho hai đối tượng. Nghĩa là không có một khâu nào đó của chuỗi này đồng thời cũng là khâu của chuỗi khác. Còn những cái mà người ta quen gọi là khái niệm chung cho các khoa học, thì chỉ là những cái chung hoàn toàn hình thức (hình thức thứ hai) hoặc vô cùng nghèo nàn. Ví dụ nguyên lí phát triển là một nguyên lí vận động của mọi thực thể. Nó là cái chung, nhưng rất nghèo

¹¹ Từ nay ta sẽ dùng thuật ngữ **Khái niệm** và **Hệ thống khái niệm** theo nghĩa này.

nàn. Nó không thể cho biết một cách cụ thể. đối tượng này phát triển như thế nào. Thế mà tư duy xứng đáng là tư duy chỉ khi nó có xu hướng vươn tới cái cụ thể và có khả năng đạt đến cái cụ thể, tức là nắm được bản thân quá trình phát triển của đối tượng ấy.

6. Khái niệm xuất phát

Vì đối tượng là một quá trình phát triển, cho nên câu hỏi thường xuyên đối với nó là hiện giờ nó đang ở đâu. Nhưng câu hỏi này tự nó bao hàm nghĩa: trước đó nó là gì và sau đó nó sẽ phải như thế nào. Nếu ta cứ hỏi mãi, trước đó nó là gì, trước đó nữa nó là gì, trước đó nữa nữa... thì đến một lúc nào đó phải dừng lại, không thể tiến xa thêm nữa. Trong ví dụ về thực vật ta phải dừng lại ở hạt giống. Không thể đi xa hơn. Bởi vì nếu nghiên hạt giống ra đem gieo, thì những phần nghiên vụn này không còn là một thực thể có khả năng phát triển (không mọc mầm được), tức không phải là một khái niệm của hệ thống này. (Tất nhiên hạt giống có thể là một hệ thống khái niệm của một khoa học khác).

Chủ nghĩa duy vật biện chứng cho rằng đối tượng bắt đầu từ một điểm xuất phát trong thế giới hiện thực. (Tôi xin lưu ý: 1) có một điểm xuất phát và 2) trong thế giới hiện thực).

Đối tượng bắt đầu từ đâu, thì chương trình giảng dạy về nó cũng phải bắt đầu từ đây ! Chương trình các môn học cổ truyền không đặt ra vấn đề này, vì nó coi mọi cái đều có sẵn, tồn tại đồng thời, độc lập, có lập nhau. Những nhà lập chương trình chỉ cố gắng sắp xếp các vật làm sẵn. Họ có thể cài nhau trật tự nào hay hơnh: nụ - hoa - quả hay quả - hoa - nụ (ta gạt đi những trật

tự nhăng cuội như quả - nụ - hoa, hoa - quả - nụ , v v . do những đầu óc không lành mạnh tạo ra). Mỗi bên gân cổ bảo vệ trật tự của mình. Đó mới là chấp một. Qua chấp hai họ càng cãi hăng hơn: “đồng tâm” hay “đường thẳng”. Khốn nạn, thì cũng thế cả thôi, vẫn là những cách sắp xếp khác nhau những cái đă có sẵn. Rút cục, một chương trình được chấp nhận bằng cách bắt thăm hoặc bởi một sức mạnh bên ngoài áp đặt vào (ví dụ do những cá nhân ở nấc thang hành chính cao hơn). Vả lại cái sự chấp nhận ấy cũng được cuộc sống chấp nhận: Ôi dào, đằng nào cũng thế, có chương trình nào làm lợi làm hại gì cho đối tượng đâu cơ chứ ! Ví dụ, có thể theo thứ tự: hình tứ giác - bình hành - chữ nhật - hình thoi - hình vuông. Nhưng hoàn toàn có thể theo thứ tự ngược lại. Trước hết, định nghĩa hình vuông như một cá thể tự lập với những thuộc tính 1, 2 ,3, 4 và 5 sau đó bớt dần số thuộc tính, tức là “rút bỏ nội dung” khái niệm thì mở rộng số lượng cá thể. Văn đề chỉ là thuận tiện hơn ít nhiều về mặt “sư phạm giảng giải”.

Một số khá đông nhà lí luận hiện đại (đặc biệt trong lí luận dạy học) cũng yêu cầu mỗi khi giảng một khái niệm mới, thì nên nguồn gốc hiện thực cảm tính của nó, trước khi đưa ra định nghĩa hoặc công thức. Nói thì không sai, nhưng hãy xem việc làm, ví dụ cách dạy chữ O mà ta đã biết. Của đáng tội, có ví dụ cảm tính còn hơn dạy “chay”. Nhưng vấn đề không phải là cái cảm tính trực quan mà là mối liên hệ thực đang trốn ở trong cái trực quan đó. Họ vẫn coi khái niệm là cái sẵn có đang ở trong ngôi nhà (hay cái chuồng, cái lồng) ấy: mới chỉ cho biết một “địa chỉ” của đối tượng thôi !

Coi chừng, không khéo lợi bất cập hại; lẽ ra phải nghiên cứu quá trình phát triển hiện thực của đối tượng, thì thay bằng sự biến đổi về mặt chủ quan của các hình thức của khái niệm: Hình thức cảm tính trực tiếp trên đối tượng, chuyển qua hình thức mô tả bằng lời rồi bằng kí hiệu, công thức. Nghĩa là mặc nhiên coi như khái niệm đã có sẵn và không động chạm gì đến nó ! Cách ấy ta không gọi là đi từ nguồn gốc hiện thực của khái niệm.

Vì đối tượng được quy định bởi những mối liên hệ bên trong nó, nên sự phát triển của đối tượng chính là sự phát triển của mối liên hệ này. Vì vậy nói đến khái niệm xuất phát cũng đồng thời nói đến mối liên hệ xuất phát.

7. Sự hình thành hoạt động học tập là phương pháp tổ chức quá trình phát triển của trẻ em từ 6 tuổi.

Hoạt động được hình thành tức là bản thân đối tượng của nó cũng đang được hình thành, bắt đầu từ mối liên hệ xuất phát của nó.

Lần đầu tiên đến trường, trẻ em sẽ bằng hoạt động có tổ chức nắm lấy những mối liên hệ xuất phát của các bộ môn khoa học. Quá trình hình thành đối tượng khoa học là cơ sở để hình thành năng lực mới trong mỗi trẻ em. Nói ví dụ, năng lực toán chẳng qua chỉ là cái vỗn có ở đối tượng toán, bên ngoài cá thể, được gieo vào cá thể rồi mọc lên và phát triển lại một lần nữa. Năng lực toán không thể hình thành bên ngoài quá trình hoạt động của chủ thể lên đối tượng toán và năng lực ấy cũng khó lòng vượt quá cái năng lực đã có trong đối tượng ấy (tức là chính đối tượng ấy). Nói cách khác, chương trình các môn học vừa là

cơ sở cho phát triển của trẻ em vừa giới hạn trình độ phát triển ấy. Như vậy, muốn tạo ra một cơ sở mới cho một trình độ phát triển mới, thì phải thay đổi cơ sở cũ, tức là thay đổi tận gốc các nguyên tắc cấu tạo nó. Những nguyên tắc mới này đã được các khoa học về đối tượng ấy tìm ra. Thầy giáo và khoa học giáo dục chỉ việc chấp nhận, lựa chọn, rồi biến thành môn học.

Để xác định cụ thể đối tượng của hoạt động học tập, rút cục, phải đi đến một biện pháp cụ thể, trực tiếp là lập ra các chương trình môn học. Vì tính chất thực tiễn của nó, tôi xin để riêng ra một mục (§34).

§30. NHIỆM VỤ HỌC TẬP

1. Nhiệm vụ học tập là yêu cầu trẻ em phải đạt được những mục đích định trước, trong điều kiện giáo dục nhà trường dưới sự hướng dẫn và tổ chức trực tiếp của thầy giáo, nghĩa là trẻ em phải tự mình tạo ra cho mình những sản phẩm giáo dục, với những chỉ tiêu (về chất và về lượng) đã được định trước một cách nghiêm ngặt.

Mỗi mục đích học tập là một biểu hiện cụ thể của một khâu trong chuỗi lôgic của đối tượng học tập. Như vậy, quá trình đạt mục đích học tập cũng là quá trình hình thành động cơ trong điều kiện cụ thể xác định của tiến trình hoạt động (học tập) cho nên không thể có một động cơ nào khác bên ngoài hoạt động áp đặt vào cho nó, nghĩa là không thể có một quá trình riêng rẽ hình thành động cơ học tập bên ngoài việc thực hiện những nhiệm vụ học tập.

Trong thực tiễn giáo dục, đối tượng (tức cũng là đồng cơ) học tập phải được cụ thể hoá thành hệ thống mục đích, do đó việc chiếm lĩnh đối tượng (hoặc hình thành lại đối tượng trong mỗi cá thể) được thực hiện một cách hiện thực, bởi chủ thể, dưới hình thức thực hiện các nhiệm vụ học tập. Do đó, tổ chức quá trình phát triển, hay nói lập lại là tổ chức hoạt động học tập, rút cục, là lập ra và tổ chức thực hiện hệ thống nhiệm vụ.

Nhiệm vụ học tập đưa đến cho trẻ em dưới hình thức một việc làm.

Mỗi việc làm như một đồng xu có hai mặt. Một bên là mục đích. Nó có thể tồn tại dưới hình thức biểu tượng (biểu tượng về sản phẩm tương lai). Bên kia là điều kiện, phương tiện để đạt mục đích ấy. Hai mặt này liên hệ hữu cơ (tất yếu) và hiện thực, bên ngoài chủ thể hành động, nhưng mối liên hệ ấy còn phải được xác lập. Quá trình xác lập cái thực thi đồng xu ấy chính là quá trình làm ra sản phẩm.

Việc làm trong hoạt động học tập khác với mọi việc làm khác ít nhất ở một điểm: mỗi việc làm học tập phải tạo ra ở chủ thể một năng lực mới.

Việc làm trong lao động sản xuất mặc dù cũng làm ra các sản phẩm, nhưng không tạo ra năng lực mới. Sản phẩm lao động chỉ là một vật được chế biến, mà xét từ phía người lao động là lao động được vật hoá, đem lao động ở trạng thái động chuyển sang trạng thái tĩnh rồi cố định lại thành một hình thức tồn tại vật (Marx).

Trong lao động, mục đích, phương tiện, phương pháp... đều đã có, chỉ cần vận dụng.

Tạo ra năng lực mới trong học tập là quá trình phát triển chứ không đơn thuần là quá trình tích lũy. Mỗi năng lực sau không phải gộp vào số đã có mà là kết quả phát triển tất yếu của quá khứ. Ở đây phải chú ý đến mối liên hệ của bản thân năng lực, tức là lôgic của nó. Phải tìm lôgic này trong lôgic của đối tượng.

Sản phẩm giáo dục là cái kết tinh năng lực mới trong quá trình học tập. Đó là sự khác nhau giữa có và không ở hai đầu của quá trình học tập, xét về mặt chủ thể; còn về mặt đối tượng là sự khác nhau về hình thức. Sản phẩm giáo dục khác với mọi sản phẩm lao động ở chỗ, không những thầy trò coi trọng hình thức sản phẩm với tư cách là kết quả tất yếu, chứ không phải ở giá trị sử dụng (lại càng không phải ở giá trị, hiểu theo nghĩa kinh tế chính trị học). Nhiệm vụ học tập không tạo ra sản phẩm nói chung, hay sản phẩm lao động nói chung, lại càng không tạo ra sản phẩm lao động sản xuất (lúc này còn có thêm giá trị sản phẩm). Nhiệm vụ học tập chỉ nhằm tạo ra sản phẩm giáo dục, là nơi định hình một năng lực mới đã được hình thành.

Năng lực được tạo ra trong hoạt động học tập là cách cư xử người đối với đối tượng. Suy cho cùng, quá trình giáo dục nhằm dạy cho trẻ em cách cư xử người đối với thế giới đồ vật và xã hội loài người.

Nền giáo dục phong kiến có câu: Tiên học lễ, hậu học văn. Đúng lắm ! Trong xã hội phong kiến, cách cư xử đối với thế giới đồ vật không cần được huấn luyện đặc biệt. Có thể học lỏm, tại chỗ, trực tiếp. Do đó nhà trường chỉ dạy lễ và văn, để giữ lấy quyền uy độc đoán làm rường cột cho xã hội bên trên.

Thế giới đồ vật và xã hội hiện đại vô cùng phức tạp (ví dụ có hàng triệu mặt hàng khác nhau). Không thể hình thành cho mỗi cá thể những năng lực của loài người, vì vậy năng lực học tập là thứ năng lực có thể tạo ra năng lực, giống như trong đại công nghiệp, phải ưu tiên sản xuất ra máy chế tạo ra máy, tức là cần phải ưu tiên những năng lực có khả năng phát triển. Bản thân những năng lực được tạo ra, do đó, phải có hệ thống, theo lôgic phát triển hệ thống này phải nằm bên trong hệ thống việc làm.

Tóm lại, việc làm học tập trước hết và chủ yếu là tạo ra *năng lực thực tiễn*, thể hiện ở sản phẩm giáo dục. Tuỳ theo từng giai đoạn phát triển của bản thân hoạt động học tập, mà nội dung các sản phẩm ấy khác nhau. Trình tự có thể như sau:

a) Năng lực cơ bản thoát tiền được biểu hiện bởi *sơ đồ* việc làm, ví dụ: định hướng vào trường hành động, làm quen với các dữ kiện cho trong tình huống ấy, đổi chiếu nhiệm vụ với khả năng tình huống cho phép (khai thác tình huống và phân tích trường hành động), định hướng vào mối quan hệ giữa mục đích và điều kiện, phương tiện... Lúc này sản phẩm chỉ là một thứ vật liệu làm ra sơ đồ việc làm, chứ không phải sản phẩm hiểu theo nghĩa thông tục.

b) Năng lực huấn luyện năng lực vừa được tạo ra, để từng bước biến nó thành phương tiện, công cụ cho năng lực hoạt động.

c) Năng lực dùng năng lực vừa được tạo ra và đã được huấn luyện để sản xuất ra các sản phẩm đích thực. Ví dụ: *năng lực mới là cách cưa gỗ*.

1. Thoạt đầu chỉ cần chú ý đến *sơ đồ cánh cửa*: cách cầm cửa, cách kéo cửa, cách phối hợp các thao tác... Kết quả cũng cửa ra được cái gì đó, thì cái này không phải là sản phẩm. Lúc này sản phẩm là năng lực nắm được sơ đồ cách cửa.

2. Sau đó, luyện tập về sơ đồ này. Bây giờ có thể tập trung chú ý vào những chi tiết đã bị bỏ qua: chất gỗ, loại cửa, các yêu cầu về sản phẩm.

3. Cuối cùng năng lực cửa được coi như phương tiện để đạt mục đích là cửa ra được nhiều gỗ. Việc làm này không tạo ra năng lực mới, còn cái năng lực mới vừa được hình thành và đã được huấn luyện chắc chắn thì đưa vào kho tâm lí

Nếu ta thay vật liệu của đôi tượng, ví dụ thay gỗ bằng khái niệm khoa học, thì năng lực cơ bản mới là *cách* hình thành nên khái niệm mới.

1. Năng lực cơ bản là *học cách học* (sơ đồ việc làm).
2. Cách vừa học sẽ được luyện tập, cải tiến, hoàn thiện thành một *năng lực công cụ* để có năng lực mới trong những điều kiện cụ thể hơn.
3. Năng lực mới được chuyển hẳn vào trong mỗi cá thể, giúp cho trẻ vừa có năng lực vừa có công cụ tự mình làm ra các khái niệm. Lấy khái niệm làm sản phẩm.

Nền giáo dục mới rút cục phải làm cho trẻ em tự tạo cho mình một hệ thống sản phẩm dưới hình thức một hệ thống khái niệm khoa học. Nhưng, nói ví dụ, nếu trong một thời gian *khoán* 100 khái niệm, thì nhà trường không cần chia đều số sản phẩm cho mỗi đơn vị thời gian. Điều này chẳng có gì lạ trong đời sống

hiện đại: máy bay đi trong 2000 km cần 100 phút, nhưng 2 km trên đường băng thì đã tốn mất những 20 phút (tức là 1/5 số thời gian). Phương pháp giáo dục mới dam bở rất nhiều thời gian để tạo ra những *năng lực cơ bản*, là cơ sở của sự phát triển tâm lí.

Như vậy, bản thân mục đích cũng được hình thành, chứ không có sẵn ngay từ đầu. Phương tiện, công cụ điều kiện đạt mục đích cũng được tạo ra ngay trong quá trình đó.

2. Chỗ hiểm nhất mà chiến lược giáo dục mới nhằm xây nên hệ thống mới của mình là tổ chức hệ thống việc làm.

Việc làm là hình thức thực tiễn của lí luận, đồng thời là cơ sở lí luận của thực tiễn. Đó là sự thống nhất lí luận - thực tiễn dưới hình thức hoạt động thực tiễn (chứ không phải trong đầu, cũng không phải trên lời nói). Chỉ có trong việc làm và bằng việc làm mới thực hiện được bước nhảy vọt thắn kì từ lí luận sang thực tiễn, cũng như từ trong thực tiễn mà có được lí luận đúng đắn về nó. Phương pháp giáo dục cổ truyền hy vọng có được lí luận của mình, từ việc làm của người khác và thậm chí muốn gò hoạt động thực tiễn của người khác trong khuôn khổ lí luận của mình. Thực ra, trong những hoàn cảnh lịch sử nào đó, sự tách biệt lí luận - thực tiễn là cần thiết và chỉ có một sự phân công rạch ròi ấy mới làm cho mỗi bên, nhất là cho lí luận, có cơ hội phát triển.

Một sự chín muồi nào đó của thực tiễn mới có khả năng nảy ra lí luận, như hạt giống đã ủ nảy mầm. Nhưng lí luận, một khi đã có cơ sở thực tiễn vững chãi, thì nó còn có khả năng phát triển từ nó và ở một giai đoạn lịch sử khác, thì lí luận hướng

dân thực tiễn. Thực tiễn phải vươn tới lí luận. Điều này được Lenin nói rõ về phong trào của công nhân¹⁸³. Tự bản thân phong trào ấy không thể để ra lí luận về chủ nghĩa cộng sản, về sự thủ tiêu chế độ tư hữu. Ấy là còn với công nhân, chứ với nông dân, ngàn đời ngồi tù chung thân trong chế độ tư hữu cá thể, làm sao có được tư tưởng xoá bỏ chế độ tư hữu ngay trong tổ ấm của mình. Nhưng lí luận marxit không nảy sinh ở trong đầu, mà từ nền sản xuất đại công nghiệp tư bản chủ nghĩa đang ở thời kì huy hoàng nhất của nó. Marx chỉ hơn người *đương thời* (chứ không phải hơn những người thời trước) là chỗ nhìn thấy sớm hơn bản chất lí luận của thực tiễn, lúc nó còn là cái phôi mới đậu lại trong thực tiễn. Về phía tiêu cực, Marx thấy được sự diệt vong tất yếu của chủ nghĩa tư bản và do đó, về mặt lí luận, phải định hướng về một cái *thay thế* nó, *không phải bằng phép đảo ngược mà bằng phép biến chứng của quá trình phát triển lịch sử*.

Chủ nghĩa cộng sản không thể thắng lợi bằng tư tưởng cộng sản chủ nghĩa khoa học mà bằng tổ chức thực tiễn cho hàng triệu con người bằng những biện pháp thực tiễn.

Đời sống thực hiện như thế nào, giáo dục như thế ấy. Việc thay thế phương pháp giảng dạy cũ phải được thực hiện một cách thực tiễn và phải tìm ra một hình thức thực tiễn. Đó là việc làm, nơi hội tụ tất cả tư tưởng lí luận và sức mạnh hiện thực của nội dung và phương pháp giáo dục mới.

Việc làm được thực hiện *trong thời gian*, vì vậy, nó phải là *tuyến tính*.

¹⁸³ Xem V.I Lenin. *Làm gì*, NXB. Tiếng Việt, M. 1973, tr 50 -52

Ta hãy giả thiết có các việc làm được đánh số thứ tự diễn ra tuyến tính trong thời gian.

$$V; V_1, V_2, V_3, \dots, V_i, \dots$$

Nền giáo dục cổ truyền cũng làm y như vậy. Sự khác biệt duy nhất và tuyệt đối về nội dung V_i được sắp xếp theo nguyên tắc nào. Ta đã biết, nền giáo dục cổ truyền coi mọi V_i đều đã có, hiện đang tồn tại đồng thời: vừa có cả V_1 lẫn $V_2, V_3, \dots, V_i, \dots$. Trong khi đó, chiến lược mới coi trật tự V_1, V_2, \dots, V_i là *tất yếu* và *không đồng thời*, nghĩa là chỉ có thể có thứ tự này mà không thể có thứ tự khác, vì đó là sự phát triển hiện thực của đối tượng, chứ không phải là một thứ trật tự do nhà giáo nghĩ ra “một cách sư phạm”.

Nếu trật tự ấy là tất yếu, thì điểm xuất phát là V_1 ; V_i sẽ phát triển thành V_2 , chứ không phải $V_1 + V_2$ mặc dù trong thực tế giảng dạy các việc V_1 và V_2 tiếp nhau, việc này sau việc kia. Sự kiện này phản ánh quá trình phát triển của bản thân đối tượng.

Trật tự phát triển của đối tượng thể hiện ở chuỗi khái niệm của đối tượng ấy:

$$A: A_1, A_2, A_3, \dots, A_i, \dots$$

Do đó, thầy giáo phải lấy trật tự A để quy định trật tự V

$$A: A_1 \rightarrow A_2 \rightarrow \dots \rightarrow A_i \rightarrow \dots$$

$$V: V_1 \rightarrow V_2 \rightarrow \dots \rightarrow V_i \rightarrow \dots$$

Thầy giáo không thể tìm ra trật tự A . Đó là việc làm của nhà khoa học A . Nhưng trật tự A vẫn do thầy giáo lập ra trong quá trình biến khoa học thành môn học. Do đó, sự tương ứng

giữa trật tự A của nhà khoa học A và trật tự A của thầy giáo A cho ta biết hai điều: trình độ khoa học A và trình độ khoa học giáo dục về A.

Trật tự A của khoa học A là trật tự lịch sử - tự nhiên, cho nên, tôi tin nhà khoa học A hơn thầy giáo A. Nhưng khi cần đến trật tự A môn học, thì tôi tin thầy giáo A hơn. Không thể bê nguyên xi trật tự A (tức là hệ thống các khái niệm của khoa học A sang môn học. Phải có sự điều chỉnh sự phạm, mà nguyên tắc cơ bản là tính *chuẩn mực*. Nhà khoa học A không thể biết được tính chuẩn mực ấy là ngang hay dọc, tròn hay méo. Chỉ có thầy giáo biết tường tận. Cái thế ấy như thế của *cái công cuối cùng và duy nhất* (ở trình độ văn minh hiện đại) để cho khoa học vào trẻ em, khiến cho người canh cảng (thầy giáo) có thể là *ân nhân* mà cũng có thể là *tai họa* cho trẻ em. Xác suất ấy không hẳn 50%, mà tùy nơi, tùy lúc có khi là tỉ số 2: 98.1: 99, v.v. Vâng ạ, sự tình là thế. Lenin nói: “Đối với chuột, thì không có dã thú nào mạnh hơn mèo”⁸⁴. F. Engels thì bảo: “con chó coi người chủ là Thượng đế”⁸⁵. Chúng ta ngầm thấy trong nhà trường *cổ truyền*, thì học trò coi thầy giáo là chúa tể (thầy chỉ kém Vua, chịu đứng thứ nhì).

Mấy nghìn năm, mấy trăm năm nay, thầy trò đóng cửa dạy nhau, như một vương quốc biệt lập. Thành ra khi mở cửa trường ra đường đời, thầy trò lờ ngơ, lơ ngơ, ngẩn ngơ, ngơ ngẩn, chỉ tổ chọc cười thiên hạ. Những chuẩn mực, những nội dung, những chương trình nhà trường hiện hành khoác vào cho trẻ

⁸⁴ V.I. Lenin *Toàn tập*, t.2. M. NXB. Tiến bộ, 1974 tr.71.

⁸⁵ F. Engels, *Chống Durhring*, ST, 1960, tr. 148.

đều do thầy giáo tốt bụng (nhưng nghèo) mua ở các cửa hàng đồ cũ. Các thứ ấy kể ra cũng còn chút gì đó “xài” được... Chỉ thương tui trẻ nhỉ.

3. Những việc làm cho trẻ em trong trường phải tuân theo những *chuẩn mực* của khoa học đương thời, lấy từ kết quả cuối cùng của các công trình nghiên cứu khoa học hiện đại. Ở đây cần có sự phân biệt rõ ràng giữa những kết quả thu được trong quá trình nghiên cứu khoa học và kết quả cuối cùng được trình bày lại.

Khi nghiên cứu thì “phải nắm lấy vật liệu với tất cả những chi tiết của nó, phải phân tích các hình thái phát triển khác nhau của nó và phải tìm ra được mối liên hệ bên trong của nó”⁸⁶. Đó là một việc mày mò, tìm kiếm, chắt lọc, thường thường theo cách *thử và sai*, phải dựa vào nhiều cứ liệu cảm tính, biểu tượng, trên cơ sở đã có một trình độ nhận thức cao với vốn khásô tri thức về đối tượng đó’’ (là nhà khoa học chính công). Trẻ em không làm việc ấy, không theo trật tự ấy.

Nhờ quá trình nghiên cứu, nhà khoa học phát hiện ra quá trình hiện thực của đối tượng. Quá trình này nói chung không thể trùng khớp với quá trình nghiên cứu. Có khi ngược lại. Ví dụ tiến trình phát triển thực sự của bản thân đối tượng là từ trừu tượng đến cụ thể, từ những mối liên hệ đơn giản chưa kịp phát triển, đến những mối liên hệ ngày càng sâu sắc hơn, phức tạp và đa dạng. Thế nhưng những phạm trù đơn giản nhất “chỉ

⁸⁶ K.Marx. *Tư bản*, q 1, T 1 ST, 1973, tr.38

“Vì lẽ ấy, Marx nói rằng đối tượng khoa học “đã sẵn có trên thực tế cũng như trong trí óc”.

xuất hiện với tất cả hiệu lực của nó trong những trạng thái phát triển nhất”⁸⁷. “ Cho nên nền kinh tế tư sản cho chúng ta cái chìa khoá để hiểu nền kinh tế cổ đại”⁸⁸. Trong nghiên cứu khoa học, nhờ chỗ đối tượng đã phát triển đến trình độ nào đó, mà nhà khoa học dễ nghiên cứu nó hơn, dễ thấy vấn đề hơn.

Sau khi đã mày mò để xác lập lại nguyên tắc quá trình phát triển của bản thân đối tượng, nhà khoa học trình bày kết quả nghiên cứu bắt đầu là chỗ xuất phát (về lôgic cũng như về lịch sử) của đối tượng.

Chuẩn mực nhà trường dựa vào là chuẩn mực của cái được trình bày lại. Do đó các việc làm của trẻ em được sắp xếp theo thứ tự lôgic của đối tượng khoa học. Đó là tiến trình phát triển lịch sử - tự nhiên. Vì vậy nó là *duy nhất và tất yếu*. Đồng thời, về mặt thực tiễn giáo dục, trẻ em chỉ có thể “ đuổi kịp” lịch sử hiện thực, nếu dành tất cả tinh lực để nắm lấy lôgic thuần khiết của đối tượng khoa học.

- Thị chỉ có các ông hiện đại mới nghĩ được điều đó, chắc hẳn? - Thầy giáo cổ truyền không chịu lí lẽ của tôi vặn lại.

- Tôi đâu dám bảo các thầy đã nghĩ ra được các nội dung khoa học. Các thầy cũng đi mượn, đi nhờ thôi. Tôi chỉ chê các thầy xoàng ở chỗ đã cất công đi nhờ mà còn nhờ vào cái lạc hậu, cổ lỗ sĩ, không ai còn thèm xài nữa. Mượn ví dụ của nhà giáo và nhà toán học cổ bự của thế giới. A. Ia. Khinchin, tôi có thể nói, vào thời buổi tên lửa, vệ tinh nhân tạo, các súng cực nhanh cầm

⁸⁷ K.Marx.Góp phần phê phán chính trị học, ST,1964 tr.300.

⁸⁸ K.Marx Xem (87), tr.304.

tay... mà các thầy lại huấn luyện quân sĩ cách dùng súng hoả mai, súng kíp⁸⁹! Dánh giặc mồm thì thua được cũng vô ích, nhưng đánh giặc thật (dù là giặc dốt) mà huấn luyện kiểu ấy, thì chết mất ngáp cả thầy lẫn trò.

4. Nếu ta tách một khái niệm dành cho một việc làm Vt. thì lôgic khái niệm này là một duy nhất cho cả nhà khoa học lẫn cho trẻ em. Vì vậy, chính quá trình do nhà khoa học đã sáng lập cũng sẽ là quá trình thầy giáo tổ chức cho trẻ em *làm lại*, xuất phát từ *nguồn gốc* của khái niệm trong hiện thực, rồi từng bước một thực hiện sự chuyển hoá về *hình thức* của nội dung ấy: hình thức trên vật thật - hình thức lời nói - hình thức trên các kí hiệu - hình thức tinh thần trong đầu.

Một trong những nguyên nhân gây ra *chủ nghĩa hình thức* trong giáo dục cổ truyền là khi dạy lôgic của khái niệm không bắt đầu từ nguồn gốc hiện thực của nó, mà nhảy tốt ngay vào quãng giữa, từ hình thức kí hiệu, lời nói, để nhanh chóng leo lên những *định nghĩa, quy tắc* (bằng lời và trên các kí hiệu, công thức). Từ đó trở đi, cứ chơi với với lập luận và suy luận theo định nghĩa và quy tắc.

Như vậy, toàn bộ hệ thống các việc làm học tập là lặp lại quá trình lịch sử của đối tượng theo sơ đồ lôgic đã được uốn nắn của nó (chứ không phải nhất nhất lần theo con đường ngoằn ngoèo có dấu chân của lịch sử hiện thực).

Việc làm để làm ra một khái niệm cũng phải *đi lại suốt lịch sử hình thành và phát triển của khái niệm ấy*, từ nguồn gốc của

⁸⁹ Xem A.Ia.Khinchin. *Những bài viết về giáo dục*. M. NXB. Viện hàn lâm giáo dục Liên bang Nga, 1963, tr. 167.

nó trong hiện thực, qua hình thức kí hiệu, lời nói, cho đến hình thức rút gọn nhất ở trong đầu (đặc trưng cho khái niệm, gọi là hình thức khai niệm), chỉ thuần có lôgic của nó trong dạng tinh chế, cô đúc (tất nhiên là mang cai lót bằng lời, hay kí hiệu công thức). Quá trình này chính là quá trình tạo ra năng lực thực tiễn và năng lực lí luận, được thể hiện dưới hình thức thích hợp nhất là một *cấu tạo tâm lí mới*. Ta trở lại một mệnh đề quen thuộc: bất cứ khái niệm nào cũng là sản phẩm của hoạt động. Nhưng, điều ngược lại không hẳn đúng. Có những hoạt động không tạo ra khái niệm (như thợ rèn, thợ cắt tóc.v.v.). Tình hình này buộc ta phải lưu ý đến bản chất việc làm học tập là làm ra khái niệm khoa học, tức là làm ra những cấu tạo tâm lí mới, nhờ đó làm ra sự phát triển tâm lí.

5. Mỗi giai đoạn phát triển mang lại cho trẻ em một thái độ mới đối với hiện thực. Trong giai đoạn từ 6 tuổi, đó là thái độ khoa học, quan điểm lí luận.

Mặc dù mỗi giai đoạn đều tận dụng số vốn đã có (thường là dưới hình thức công cụ, phương tiện), nhưng nhiệm vụ của mỗi giai đoạn vẫn là tạo ra các phương tiện, công cụ mới, từ 6 tuổi đó là *khái niệm khoa học*. Khái niệm khoa học vừa là *cơ sở* vừa là *công cụ*, vừa là *thước đo* trình độ tư duy.

Ở đây cần phải nhìn nhận biện chứng mỗi liên hệ mục đích-phương tiện. Ở một giai đoạn nào đó việc làm nhằm mục đích a với tư cách là sản phẩm a. Một khi được định hình với tư cách là sản phẩm đích thực, thì nó đảm nhiệm một vai trò mới: công cụ, phương tiện hoạt động. Tình hình đó cho thấy là trong quá trình hoạt động học tập, việc thay đổi hình thức việc làm và hình thức sản phẩm của nó, kèm theo đồng thời việc thay đổi

vai trò của các cấu tạo tinh lí. Mặt khác, những phương tiện, công cụ hoạt động học tập không phải đều có sẵn, mà còn phải được chế tạo ngay trong bản thân quá trình hoạt động, bởi vì mục đích của hoạt động không phải là mục đích tự thân. Nó chỉ là mục đích *hạn chế* trong những điều kiện cụ thể. Tinh cộng chẳng để làm gì cho bản thân nó. Chỉ vì để làm một công cụ, phương tiện cho cuộc sống (hoạt động) mà trẻ em cần phải học tính cộng như một mục đích. Và mục đích ấy phải đi đến giới hạn lôgic của mình là biến thành phương tiện, công cụ. Phương tiện, công cụ cũng chẳng tồn tại vì nó, cho bản thân nó, mà vì một mục đích khác. Sự thống nhất có khác biệt giữa mục đích và phương tiện được thực hiện trong việc làm, thể hiện ở hai mặt của nó. Một động cơ mục đích và một kĩ thuật thực hiện, và cả hai sẽ định hình lại để rồi tồn tại trong một thực thể là sản phẩm của việc làm. Từ đó, dễ hiểu là Galperin coi việc hình thành khái niệm và hình thành hành động trí tuệ là *một* quá trình thống nhất.

Đương nhiên, một mục đích nào đó có thể được thực hiện bởi nhiều phương tiện khác nhau. Ví dụ mục đích: có gỗ. Các phương tiện khác nhau: cưa, rìu, dao. Phạm trù phương pháp là sức mạnh của cơ bắp con người, là mối quan hệ giữa cá thể và đối tượng (gỗ) thông qua vật trung gian là cưa, rìu v.v. Một phạm trù phương pháp khác là cưa máy, cưa bằng tia nước. Trên ngôn ngữ việc làm, ta có thể nói: thoạt tiên mục đích là làm ra cái *cưa*. Nhưng bản thân cái cưa đã bao hàm trong đó (và lấy đó làm bản chất) một phương pháp (= chuỗi thao tác) ở dưới dạng tiềm tàng hoặc “đang ngủ”. Việc làm tiếp theo là để cho cái cưa phát triển hết cỡ theo lôgic của mình thành cái cưa đích thực, để cưa gỗ, tức là từ một trạng thái “tiềm tàng,

đang ngủ” chuyển sang trạng thái động, hiện thực, trở thành phương tiện.

Nếu ta thay cái cưa bằng một khái niệm khoa học thì tình hình vẫn không hề suy suyển.

Nền giáo dục cổ truyền không phải không biết đến những điều vừa trình bày. Nhưng ở trong những điều kiện lịch sử - xã hội ấy, người ta chỉ cần cưa cầm tay và tương ứng là khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa “cưa”.

Nền văn minh hiện đại có một cách cư xử mới về chất đối với hiện thực, thực tiễn, thể hiện trung thành nhất *phạm trù người* là dùng bản thân sức mạnh của tự nhiên để tác động vào tự nhiên. Cho nên cũng gọi là “cái cà” nhưng hai khái niệm khác nhau, hai phương pháp khác nhau: cà chìa vôi và cà máy.

Nếu ta ví cái cà chìa vôi với khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa tương ứng với nó và máy cà với khái niệm khoa học hiện đại, thì dễ thuyết phục mọi người: phương pháp hình thành khái niệm khoa học *không thể* “phát huy ưu điểm, khắc phục nhược điểm” của phương pháp hình thành khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa. Hai phương pháp được hình thành theo hai cách khác nhau. Làm ra chiếc máy cà khác hẳn cách làm chiếc cà chìa vôi. Học cà chìa vôi khác hẳn với học cà bằng máy cà. Nói cách khác, năng lực sử dụng phương tiện là thước đo năng lực chế tạo ra phương tiện và cả hai được đo bằng chính phương tiện đó. Chiến lược giáo dục mới chủ trương đem lại cho trẻ em hiện đại phương pháp của thời đại nó - chuyện này cũng thường tình như con trai thời nào cưới con gái thời ấy làm vợ thôi...

§31. PHƯƠNG TIỆN HỌC TẬP

1. Có người chê Piaget nói về tư duy trẻ em mà chỉ bàn về lôgic⁽⁹⁰⁾. Davutdov nghĩ khác: “Chỗ yếu trong lập luận của Piaget hoàn toàn không phải ở chỗ ông coi lôgic là chỉ tiêu duy nhất hay chủ yếu của tư duy, mà là ở chỗ ông chỉ dùng độc một thứ lôgic toán chuyên nghiên cứu các khía cạnh *riêng lẻ* của tư duy lí luận, chứ ông không dựa trên các nguyên tắc của lôgic biện chứng với tư cách là lí luận nhận thức”⁽⁹¹⁾. Ở đây, thực chất vấn đề là mối quan hệ giữa *lôgic và tâm lí*⁽⁹²⁾. Có thể nào gạt riêng ra một vấn đề gọi là lôgic thuần tuý hay tâm lí thuần tuý trong quá trình hình thành khái niệm khoa học không? Tất nhiên, ít ra cũng có hai câu trả lời cực đoan: có và không. Lưng chừng ở giữa có vô vàn sắc thái trung dung, nói lấy lòng với cả đôi bên!

Muốn nắm được một khái niệm, theo phương pháp mới, chủ thể phải thực hiện một hoạt động thích hợp, được *huấn luyện đặc biệt* gồm có những *hành động chuyên biệt*, có chức năng phân định rạch ròi. Nghiên cứu cơ cấu, cách vận hành và tổ chức các hành động ấy là nhiệm vụ của tâm lí học. Hành động buộc phải tuân theo *lôgic* của đối tượng này và chỉ cư xử như vậy thì mới có thể biến đổi nó (theo quy luật của nó) cho phù hợp với mục đích của mình. Tình hình này đã được thâu tóm vào trong công thức $A \rightarrow a$. Ở đó cơ cấu của A, quy luật hình

⁽⁹⁰⁾ P. Ia. Gelperin D.B. Elkonin. Phân tích lí thuyết của Piaget về sự phát triển tư duy của trẻ em. Lời bài cho quyển sách của Flavelle nhan đề “Tâm lí học phát sinh của Piaget”, dịch ra tiếng Nga, M., NXB, “Giáo dục”, 1967.

⁽⁹¹⁾ V.V. Davutdov. Xem (69), tr. 340.

⁽⁹²⁾ Xin chờ nên suy luận tương tự cho vấn đề này, cũng giống như mối liên hệ sinh học - xã hội trong tâm lí - H.N.Đ.

thành và phát triển của nó, do khoa học A nghiên cứu. Còn quá trình hành động của chủ thể → để biến A thành a do tâm lí học xác định. Mặc dù vậy, bản thân A → là một cơ cấu, trong đó những yếu tố lôgic và tâm lí không thể tách rời nhau được. Vì vậy, trong giáo dục không một khoa học *riêng rẽ* nào (ít nhất là trong số những khoa học hiện có) có đủ thẩm quyền xét đoán A → a. Ấy thế mà kết quả cuối cùng mà cơ cấu A → vận động đến là a, thì a là một *cấu tạo tâm lí mới* trong cá thể. Phải chăng cấu tạo này thuần tuý tâm lí học ? Trước hết hãy chốt lại một chỗ “có hay không” này: muôn lĩnh hội được khái niệm, thì trẻ em phải biết cách hoạt động theo kiểu khái niệm, nghĩa là thực tiễn hoạt động đó là thực tiễn khái niệm, chứ không phải thực tiễn biểu tượng trực quan hay thực tiễn trực quan. Trong thực tiễn giáo dục, việc làm quan trọng là nghiên cứu những hành động thực tế trên đối tượng, nghiên cứu quá trình “chuyển vào trong”. Đó là một tư tưởng đúng, đã xuất hiện trong tâm lí học Xô viết từ những năm 30 (Vygotsky, Leontiev, Galperin). Mãi đến những năm 50, Galperin mới quan niệm được rõ nét quá trình này và diễn đạt dưới cái tên: các giai đoạn hình thành hành động trí óc và khái niệm. Tuy nhiên các tác giả này (ít nhất là vào hồi đó) không chú ý đúng mức *mặt lôgic* của vấn đề. Vì vậy họ không thể giải đáp nổi câu hỏi: nội dung đặc trưng của khái niệm là gì ? Và vẫn còn để lại một vấn đề mù mờ về nét đặc trưng chuyên biệt của các hành động tác động lên đối tượng để phát hiện ra cơ sở phát sinh (nguồn gốc) của khái niệm (hệ thống khái niệm). Những ý kiến phân tích này của Davydov nhằm vào các tác giả Xô viết, cho thấy rằng cuộc tranh luận kéo dài và *không thể điều hòa* được giữa quan niệm của Piaget và Galperin (với tư cách người đại diện) về mối quan hệ lôgic - tâm

lí trong suốt nửa thế kỷ qua, nay cần phải giải quyết cấp thiết như thế nào.

2. Ta hãy quay về chỗ “giống nhau” cơ bản mà mỗi bên đều phải thừa nhận: *vai trò của hành động vật chất lên đối tượng lĩnh hội*.

Piaget cho rằng chủ thể phải tác động lên đối tượng và bằng cách đó biến đổi đối tượng. Nhận thức chính là tái tạo đối tượng một cách cơ động (*dynamique*). Nhưng muốn tái tạo thì trước đó phải biết tạo ra đã. Mối liên hệ này diễn ra như sau: “Trong khi phát hiện, nhận thức đối tượng, chủ thể tổ chức hành động của mình thành một hệ thống cấu trúc. Hệ thống này lập thành các thao tác trí óc và tư duy”¹⁹²¹. Sự phát triển trí tuệ là quá trình tổ chức và phối hợp (*coordination*) các hành động vào trong một hệ thống các thao tác (P) gọi là, theo thuật ngữ của Piaget, *cấu trúc thao tác*. Cơ chế tâm lí học của tư duy là thao tác (P), tức là hành động đã chuyển vào trong, có tính đảo ngược và phối hợp nhau thành một cấu trúc tổng thể (*ensemble*). Đến đây hai bên còn chuyện trò hoà nhã. Nhưng mầm móng chia rẽ là quan niệm về cấu trúc thao tác.

Piaget: Đó là cấu trúc lôgic.

Galperin: Thế thì gọi quách đi là cơ chế lôgic và vứt cho lôgic học nghiên cứu. Tâm lí học còn không nghiên cứu sự vật, thậm chí không nghiên cứu cả hình ảnh về sự vật nữa. Nó chỉ

¹⁹²¹ J. Piaget. *Vai trò của hành động trong sự hình thành tư duy*. Tạp chí “Những vấn đề tâm lí học”, 1965, số 6 tr. 43.

nghiên cứu *hoạt động định hướng* của chủ thể. Đó là *sự định hướng* vào sự vật trên cơ sở hình ảnh về nó⁽⁹³⁾.

Piaget: Muốn nói thế nào mặc lòng, các cách lí giải tâm lí học, sớm muộn gì cũng phải dựa trên hai thứ thôi: lôgic và sinh học⁽⁹⁴⁾.

Galperin: Thế thì ở đâu là tâm lí học ?

Piaget: Ở sự phối hợp, liên hệ giữa hai cái ấy.

Galperin: (nói với mọi người): Bà con ơi, ông Piaget xưa là nhà sinh học và nhà lôgic học nay ông muốn sinh học hoá và lôgic hoá tâm lí học đây này!

Piaget: Nào hãy chỉ cho tôi xem cái tâm lí học thuần tuý mà không dùng cơ thể sinh học như điều tiết, đồng hoá, cân bằng ? Nào hãy chỉ cho tôi những cơ cấu tư duy không có thao tác lôgic?

Galperin: Có, có tất, có thao tác lôgic, có cơ chế sinh học... chỉ có điều không phải là cơ chế tâm lí thôi...

Piaget...

Galperin...

Thưa các bạn, các nhà khoa học sở dĩ là vĩ đại, chỉ vì họ *sai lầm và cực đoan*. Và cũng thưa các bạn xin đừng ai tin vào kẻ khôn vặt tưởng rằng chỉ cần mình chữa hai cái sai thì làm

⁽⁹³⁾ Xem P.Ia. Galperin. *Tâm lí học tư duy và lí thuyết về các giai đoạn hình thành hành động trí tuệ*. Trong tập “ Các công trình nghiên cứu tư duy trong tâm lí học Xô viết”, M.Nxb. Khoa học, 1966, tr. 244.

⁽⁹⁴⁾ J.Piaget. *La psychologie de l'intelligence*. Bản dịch tiếng Nga, M., NXB. “Giáo dục”, 1969, tr. 61.

thành một cái đúng, vượt lên trên cả hai, mà lại còn làm cho “vui vẻ cả làng”. Ông ta thay, chính những “sai lầm và cực đoan” thì mới làm được cột mốc cho lịch sử. Còn như “cái sự vui vẻ cả làng”, thì tròn tuột, nhão nhóé, ngắn chẳng đầy gang, như cái vui của nàng Kiều ở thanh lâu: vui là vui gượng kéo mà...

3. Ta cũng không quên rằng vấn đề được khu lại trong tư duy. Hơn nữa, vào lúc này, không còn là vấn đề *chung*, mà là *tư duy của trẻ em*. Piaget là một nhà khoa học trung thực và nghiêm túc. Còn Galperin của ta, thì khỏi phải nói về lập trường tư tưởng. Hai vị đại diện cho *hai chiến lược* nghiên cứu. Piaget cẩn cù, tỉ mỉ đánh dấu mức chính xác, chu đáo trên suốt đoạn đường phát triển trí tuệ của trẻ em từ lúc mới ra đời cho đến khi trưởng thành (0 - 16, 17 tuổi). Cách làm của ông là đưa những phép thử (test) như nhau cho các trẻ em ở các lứa tuổi khác nhau, rồi xem xem các *lời giải* của các *lứa tuổi* đó. Các phép thử rất đẹp, xứng đáng mang tên ông. “Hiện tượng Piaget” trong tâm lí trẻ em là một phát hiện thần tình.

Bài toán: Trước mắt trẻ em có 3 cốc A,B,C. Cốc A và B y hệt nhau, chứa một lượng nước y hệt nhau (mực nước ngang nhau). Cốc C to ngang hơn, để không. Thầy giáo làm trước mắt trẻ em: rót nước từ B sang C

Hiện tượng Piaget xảy ra như sau:

Trẻ em 5 tuổi: Nước ở C ít hơn ở A.

Trẻ em 6 tuổi: Nước ở C ít hơn ở A, nhưng dù sao cũng như nhau.

Trẻ em từ 7 - 8 tuổi: Nước ở C và ở A bằng nhau, vì không thêm vào và không mất đi (nguyên lý bảo toàn).

Piaget và các cộng tác viên của ông, cũng như những người muốn bác bỏ ông, đều làm đi làm lại biến hoá, thêm bớt nhiều chi tiết, thay vật liệu này bằng vật liệu khác... thì đều phát hiện ra “hiện tượng Piaget”... trừ Galperin.

Galperin cho rằng vấn đề không phải ở chỗ đã có gì mà là ở chỗ làm thế nào để có. Elkonin (cũng là một Galperin ở lĩnh vực này) lập luận: không phải chỉ có năng lực toán học rồi trẻ mới học toán, mà trái lại, cần phải học toán mới có năng lực toán. Thế là từ những năm 60, bắt đầu có những thuật ngữ: chiến lược nghiên cứu theo chiều dọc (Galperin) và chiến lược nghiên cứu cắt ngang (Piaget), thể hiện bằng hai cách làm: 1- Người lớn chủ động hình thành hành động trí óc và khái niệm cho trẻ em (Galperin). 2 - *Đo nghiệm*, rồi trên cứ liệu thu được mô tả sự phát triển tự phát của trẻ em (Piaget).

Nhân đây, ta dừng lại bên lề đường, để bàn một chuyện khác. Mới nghe qua, bạn dễ tưởng là mô tả thì xoàng hơn tạo ra, hoặc tạo ra thì độc đoán hơn là mô tả. Suy nghĩ chín chắn và “kín cạnh” hơn, bạn cho là nên kết hợp, vì mỗi bên có cái hay của nó.

Nói thật chêt chẹt thì làm gì có sự phát triển tự phát như Piaget quan niệm. Nếu ông thấy được những cột cây số cắm cách quãng trên con đường phát triển của trẻ em, là có những đoạn đường nối liền từng hai cột một. Cuộc sống vừa liên tục trong thời gian, vừa có cả sự cách quãng giữa các cột mốc và giữa hai phía mỗi cột mốc.

Làm thế nào để từ cột mốc này đi đến cột mốc kia... là câu chuyện hoàn toàn khác với bản thân sự cách biệt giữa hai cột mốc ấy.

Piaget cho rằng chỉ có thời gian mới có thể loại bỏ được các “hiện tượng Piaget”. Còn Galperin lại dùng năng lực của loài người mà xoá bỏ hiện tượng ấy.

L.F. Obukhova, một cô gái cùng tuổi thông minh, nhưng đẹp và có duyên, vừa là học trò vừa là cộng tác viên của Galperin, đã lặp lại những phép thử của Piaget⁹⁵. Nếu không được huấn luyện đặc biệt, trẻ em không thể thoát khỏi hiện tượng Piaget ! Nhưng nếu biết cách huấn luyện trẻ em dùng những phương tiện do xã hội loài người sáng tạo ra như mẫu chuẩn, thước đo mà phân tích đối tượng ra các đơn vị cơ bản (để không bị trực quan lấn át), thì nó có một thái độ lí luận đối với hiện thực và tin vào sự đúng đắn lí luận, bất chấp “sự ngược đời” về trực quan, cảm tính. Vấn đề chỉ là ở chỗ huấn luyện các hành động thích hợp, tương ứng với cách cư xử lí luận. Nhưng hành động tâm lí ấy phải có các phương tiện thích hợp.

4. Từ 6 tuổi trở đi, đối tượng linh hồn của trẻ là khoa học (là hệ thống khái niệm khoa học). Khoa học chẳng qua chỉ là lôgic của sự vật, tức là những mối liên hệ bên trong của sự vật. Chứng nào nám được những mối liên hệ này, thì mới nám được sự vật và lúc đó có thể dùng sự vật theo mục đích của mình. Muốn chiếm lĩnh được đối tượng phải có phương tiện. Phương tiện này có hiệu quả đến đâu là do sức mạnh của nó quyết định.

⁹⁵ L.F. Obukhova, *Các giai đoạn phát triển của tư duy trẻ em* NXB. Trường đại học Tổng hợp Moskva, 1972.

Các phương tiện học tập theo quan điểm hoạt động chủ đạo là phương tiện tư duy.

Khái niệm nói chung, sau khi được hình thành đều là phương tiện. Nhưng có thứ khái niệm chỉ là sự trừu tượng những thuộc tính bên ngoài, thì nó chỉ giúp cho tư duy *phân loại* (nhận mặt) cái đã quen, ở trạng thái *tĩnh*. Nếu bản thân đối tượng phát triển, thì những biểu hiện bên ngoài cũng biến đổi, các dấu hiệu làm căn cứ nhận lại không còn như xưa. Có cách gì khác? - Đoán mò! Giá như bản thân khái niệm cùng phát triển với đối tượng của nó thì lúc nào nó cũng là phương tiện đáng tin cậy. Có thứ khái niệm loại ấy không? - Có: khái niệm khoa học.

Khái niệm khoa học là phương tiện đáng tin cậy cho ta cờ xử. Phương tiện hiện đại sẽ tạo ra một năng lực hiện đại.

Nhìn chung, tư duy có thể có nhiều phương tiện để sử dụng: biểu tượng, khái niệm thông tục, khái niệm khoa học. Tuỳ theo mỗi lúc mà vận dụng phương tiện này hay phương tiện khác ở trong tư duy, đó là các hình thức tư duy. Hình thức tư duy cảm tính, hình thức tư duy bằng biểu tượng, hình thức tư duy bằng khái niệm thông tục, hình thức tư duy bằng khái niệm khoa học (bằng phạm trù).

Hiện nay, trong quan niệm nhà giáo, cũng như trong tâm lí học sư phạm, trong lí luận dạy học, người ta chia các hình thức tư duy ra làm hai bậc: *cảm tính* và *lí tính*. Trong lịch sử triết học Kant rồi Hegel là những người⁽⁹⁶⁾ chứng minh chặt chẽ rằng

⁽⁹⁶⁾ Hegel. *Toàn tập*, t.I, M - L 1929, tr. 131 - 132 (Tiếng Nga).

cần phải chia ba. Các ông nhét hình thức tư duy *giác tính* vào giữa để làm nổi rõ hơn sự khác biệt giữa hai đầu:

Xét một hình thức tư duy cũng như xét một hình thức lao động, xét theo vật liệu, công cụ và chức năng.

Hình thức tư duy cảm tính dễ nhận ra nhất. Nó lấy cảm giác trực tiếp làm vật liệu, với chức năng mô tả, ghi nhận các kết quả phân tích thành các yếu tố cấu thành của các kinh nghiệm cảm tính. Còn phát hiện ra *bản chất* của đối tượng là chức năng của tư duy lí tính, lấy khái niệm khoa học làm công cụ.

Hình thức tư duy giác tính là đối lập với trực quan^(*) và cảm giác trực tiếp, còn chức năng của nó là *trừu tượng hoá*, lấy tách ra cái chung trừu tượng đối lập với cái đặc thù. Công cụ của nó là *biểu tượng*, khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa. Hegel cho rằng giác tính chỉ mới là năng lực của khái niệm nói chung⁽⁹⁷⁾ và trong khi đang tiến tới trình độ khái niệm nói chung thì vẫn còn thuộc phạm vi giác tính. Như vậy, giác tính vừa mới đạt đến trình độ tách ra, so sánh, đối chiếu các thuộc tính của sự vật, để phân biệt rạch ròt các đối tượng với nhau. Sự trừu tượng hoá hình thức này mới chỉ đủ năng lực đạt đến cái phổ biến trừu tượng và hình thức, trên cơ sở biểu tượng và trực quan.

Muốn vượt qua ranh giới đó, thì cần phải có tư duy lí tính hay biện chứng để phát hiện ra trong bản thân đối tượng tính chân lí của nó như là cái cụ thể, như là cái thống nhất các quy

^(*) "Xin hiểu nghĩa trực quan là “đập vào mắt” “đứng ngắm thấy sự vật”, Tiếng Pháp là contemplation.

⁽⁹⁷⁾ Hegel, *Toàn tập*, t. VI, M, 1939, tr.31 (tiếng Nga).

định khác nhau về nó. (Trong khi đó giác tính coi trọng việc tách rời trong đối tượng ra thành từng định nghĩa khác nhau). Nguyên tắc cơ bản của tư duy lí tính là “sự thống nhất các định nghĩa khác nhau”, là cái đồng nhất cụ thể. Còn với giác tính, thì ta có sự đồng nhất trừu tượng và sự thống nhất trừu tượng, hình thức.

Nếu nhìn nhận lại toàn bộ phương thức giảng dạy (gồm cả nội dung và phương pháp), thì ý kiến của V.V. Davudov cho rằng “kỹ thuật” giảng dạy hiện nay vẫn dựa trên cơ sở tư duy giác tính - kinh nghiệm chủ nghĩa¹⁸⁸, là có cơ sở vững chắc.

5. Trong giáo dục, cần phải dùng *tất cả* các hình thức tư duy. Nhưng ở mỗi giai đoạn phải hình thành nên một hình thức mới. Hình thức tư duy mới đổi với trẻ em từ 6 tuổi (trong hoạt động học tập) là hình thức tư duy lí tính lấy khái niệm khoa học làm công cụ. Đây là vấn đề bàn cãi lớn nhất, không những giữa quan niệm cổ truyền và quan niệm hiện đại, mà ngay cả những tác giả hiện đại cũng không thống nhất.

Piaget cho rằng từ 7 - 8 tuổi có một bước ngoặt trong sự phát triển trí tuệ: xuất hiện các *thao tác* (P), mà dấu hiệu đáng tin cậy là sự hình thành nguyên lý bảo toàn trên các vật liệu khác nhau.

Các thao tác tạo ra các cấu trúc thao tác. Ở trên 7 - 8 đến 9 - 10 có ba cấu trúc: phân loại, phân hạng, tương ứng với hai cấu trúc nhóm, nhóm gộp và sự phối hợp giữa chúng (đến, số). Sự hình thành ba cấu trúc này có chung một đặc điểm cơ bản:

¹⁸⁸ V.V. Davudov Xem (69), tr.176 - 185.

hành động trên vật thật, cá thể, dựa trên các thuộc tính bên ngoài của đối tượng, bằng phương pháp mò mẫm sắp xếp bằng tay.

Các thao tác này Piaget gọi là *cụ thể*. Mãi cho đến quãng 12 - 16 tuổi, trẻ mới có được *thao tác hình thức* và từ đó các cấu trúc lôgic và tiên đề hóa các cấu trúc này.

Tư duy hình thức dựa vào vật liệu có tính chất tương trưng, hệ thống kí hiệu quy ước, ngôn ngữ.

Tóm lại, Piaget phân biệt: tư duy cụ thể là biểu tượng về một hành động có thể có, còn tư duy hình thức là hình dung một biểu tượng về *những* hành động có thể có⁽⁹⁹⁾. Cần chú ý đến sự phân biệt này trong quan niệm của Piaget: sự khác nhau về vật liệu của cấu trúc thao tác. Hoặc là vật thật, cá thể hoặc là bản thân thao tác (thao tác trên thao tác, thao tác bình phuong)⁽¹⁰⁰⁾ và các biểu tượng, tượng trưng cho vật thật. Còn bản thân các cấu trúc vẫn là nhóm và nhóm gộp.

Cứ rạch ròi như Piaget về trật tự phát triển thao tác trong cả thời gian dài từ 2-3 tuổi đến 16-17 tuổi... thì trẻ em đạt đến trình độ *tư duy khái niệm* (lý tính) phải từ 12-13 tuổi trở đi. Do đó không thể hình thành khái niệm khoa học đích thực ở trẻ em 6-7 tuổi. Nhưng kết luận đó chỉ phù hợp với sự phát triển tự phát. Nếu bằng phương tiện khác, thì có thể có sự thay đổi về nguyên tắc không? Galperin trả lời có (thông qua Obukhova).

⁽⁹⁹⁾ J. Piaget . *L'developpement mental de l'enfant*, Zurich, 1940, p. 79.

⁽¹⁰⁰⁾ J. Piaget. *La psychologie de l'intelligence*. Bản dịch tiếng Nga.

D.B. Elkonin và V.V.Davudov trả lời có, thông qua thực nghiệm dạy khái niệm số, phép nhân, tiếng Nga (ở trường 91 Moskva).

Phương tiện cơ bản để làm việc đó, theo Galperin là mẫu chuẩn và thước đo. Davudov thì xét một loạt vấn đề, trong đó ông chú ý đến phương pháp đi từ trừu tượng đến cụ thể và thực hiện một loạt hành động học tập chuyên biệt để phát hiện ra nguồn gốc của khái niệm.

Thực tế của hơn 20 năm nghiên cứu gần đây cho hay, những thực nghiệm giáo dục thành công hay thất bại, cao hay thấp, chung quy là ở thái độ người nghiên cứu đối với công thức cơ bản của giáo dục $A \rightarrow a$.

Nếu coi A là khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa, biểu tượng, thì phương tiện đạt đến nó chỉ cần thao tác tách riêng các thuộc tính của đối tượng rồi đối chiếu, so sánh để tìm ra cái chung hình thức. Còn nếu A là khái niệm khoa học, là một hệ thống phát triển, thì tình hình sẽ khác hẳn.

Đối với hoạt động học tập, phương tiện hoạt động chính là *phương tiện tư duy*. Phương tiện này không có sẵn, mà phải được hình thành. Nhưng nó không được hình thành như một sản phẩm riêng biệt, nó chỉ là sự vận dụng khái niệm đã hình thành.

Hoạt động học tập phải coi khái niệm khoa học trước hết như mục đích của một quá trình. Đó cũng là quá trình tạo ra cho chính bản thân mình phương tiện thực hiện, chứ không phải chỉ dùng những phương tiện đã có, ở bên ngoài quá trình học tập, hoặc do một quá trình khác chế tạo ra. Tình hình này giống như hoạt động sản xuất nói chung như một tổng thể.

Những phương tiện sản xuất ban đầu cũng được sản xuất ra như những sản phẩm lao động, như mục đích. Nhưng nếu quá trình sản xuất này được thực hiện theo cơ chế phân công - hiệp tác trong phạm vi toàn xã hội thì hoạt động học tập trái lại, chỉ do *một* cá nhân học sinh thực hiện toàn bộ quá trình, từ đầu đến cuối. Tính chất đặc biệt của riêng hoạt động học tập với tư cách hoạt động chủ đạo, là mọi yếu tố của nó đều đang được hình thành *bởi chính nó*. (Đương nhiên nó vẫn có thể dùng các thành tựu của các giai đoạn phát triển trước đó, nhưng điều đó không hề làm thay đổi tình hình lúc này). Trên quan điểm đó, ngay cả những mẫu chuẩn và thước đo mà Galperin nói, cũng không phải là những cái y như thế trong quan niệm người lớn. Nó chỉ có thể trở thành mẫu chuẩn và thước đo trong quá trình hoạt động của bản thân trẻ em, nghĩa là phải được coi như là *mục đích*. Vấn đề thực tiễn đặt ra là, cần phải đưa vào hoạt động những mục đích nào có khả năng trở thành phương tiện hoạt động (trước hết là cho bản thân hoạt động học tập), tức là trở thành năng lực thực tiễn, làm giàu thêm "kho" tâm lí. Thế thì còn phải để thêm một yêu cầu nữa: tận dụng công suất của phương tiện, hay tổ chức lại toàn bộ quá trình học tập theo một quy trình tối ưu. Trong quy trình này, phương tiện không thể là khởi đầu. Nếu ta chặt ra một khúc nào đó như một chỉnh thể, thì phương tiện là khâu cuối cùng. Khâu thứ nhất thực hiện một nhiệm vụ (việc làm) mà kết quả là hình thành khái niệm với tư cách là một mục đích. Khâu tiếp theo nhằm mục đích lịnh hội chắc chắn khái niệm ấy, bằng cách lấp vào sơ đồ khái niệm những vật liệu khác nhau. Chừng nào khái niệm được hình thành nghĩa là như một *cấu trúc logic* thì tự nó sẽ trở thành một phương tiện.

Như vậy, muốn có được cơ cấu lôgic ấy để dùng nó như một phương tiện, thì ngược lại, cần phải có những phương tiện thích hợp mới phát hiện (hay xác định) được cơ cấu lôgic, tức là hình thành được khái niệm. Một lần nữa, ta thấy rõ những phương tiện để hình thành cảm giác, kinh nghiệm cảm tính, biểu tượng, khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa, khái niệm khoa học, đều phải khác nhau, đặc biệt sự khác nhau giữa quá trình hình thành khái niệm trong tư duy lí tính một bên và bên kia là những phương tiện còn lại cho tư duy cảm tính và tư duy giác tính.

6. Những công trình nghiên cứu gần đây nhất trong tâm lí học trẻ em và sự phạm đều ít nhiều động chạm đến vấn đề này. Nhưng chưa một công trình nào (trên phạm vi thế giới) đã chú ý đúng mức (trên thực tiễn nghiên cứu) dùng phương tiện hiệu nghiệm nhất là phép biện chứng duy vật, lôgic biện chứng. Còn về mặt tâm lí học, thì những nghiên cứu về hoạt động học tập (theo nghĩa Elkonin và Davydov) đã có những thành công về nghiên cứu các *hành động chuyên biệt*, đặc trưng cho hoạt động học tập. Ta hãy giả thử những công trình “riêng lẻ” về lôgic và về tâm lí đều thành công, thì đó chỉ mới là tiền đề cho hoạt động giáo dục. Vấn đề sống còn thực sự là phải *kết hợp* thành một “quy trình công nghệ”, thành một *cơ chế lôgic - tâm lí*. Nhưng lúc ấy bản thân phần gọi là lôgic cũng không còn thuần nghĩa lôgic học và phần gọi là tâm lí cũng không thuần nghĩa tâm lí học. Không phải một sự kết hợp. Đó là một cơ cấu mới cần nghiên cứu một cách đặc biệt như một bộ môn khoa học. Điều chắc chắn là những biện pháp giảng giải, minh họa trực quan và tất cả những gì tương tự... rõ ràng là không thể làm cho học sinh “hiểu” được khái niệm (hệ thống khái niệm) khoa học.

Cần có những phương tiện (tức cũng là phương pháp) hoàn toàn khác về nguyên tắc. Như ta biết, sự thay đổi cơ bản áy bắt đầu từ việc biến trẻ em từ là đối tượng giáo dục trở thành *chủ thể* giáo dục. biến quá trình áp đặt từ bên ngoài thành qua trình hoạt động của chủ thể, biến các lời giảng thành việc làm, biến sự lắng nghe thụ động thành sự chăm chú thực hiện từng thao tác.

Rút cục, điều quan trọng nhất là biết tổ chức các hoạt động, đặc biệt các hành động của trẻ em.

Kết thúc mục 31, đồng thời chúng ta cũng làm xong một việc lớn: tìm hiểu *nội dung đối tượng* của hoạt động học tập; động cơ, mục đích, phương tiện của nó. Tất cả mọi chi tiết trong mô tả đều xoay quanh tư tưởng cơ bản, coi đối tượng hoạt động học tập là khái niệm (hệ thống khái niệm) khoa học. Thoạt đầu nó là mục đích. Nhưng khi đã trở thành mục đích thực sự, dưới hình thức *sản phẩm*, nó biến thành phương tiện tư duy. Tư duy có thể tạo ra khái niệm khoa học và dùng nó như một phương tiện tư duy lí tính, tư duy lí luận.

§32. ĐẶC ĐIỂM CHUNG CỦA CÁC HÀNH ĐỘNG HỌC TẬP

1. Trong mô tả “nội dung đối tượng” của hoạt động học tập, tôi cố gắng diễn tả quá trình hình thành đối tượng ấy. Ngay từ đầu, chưa có đối tượng. Do đó cũng chưa thể có mục đích xác định và *phương tiện* đạt mục đích ấy. Cả đối tượng, lẫn mục đích và phương tiện đều phải được hình thành trong bối cảnh

quá trình hoạt động. Để dễ hình dung, tôi đã giả định có một đối tượng A . Tôi nhốt nó vào trong hệ thống việc làm, tức là biến A thành một hệ thống việc làm sẽ làm ra nó. Thành thử, cách làm cơ bản không phải trực tiếp săn đuổi A , đánh bắt nó, bởi vì đối với trẻ em nó không phải là một thực thể có sẵn. Nó cũng đang được sinh thành, phát triển. Nhưng nó chỉ có thể trở thành nó từ trong việc làm của chủ thể.

Nếu A được diễn đạt (được phân tích ra) thành một hệ thống khái niệm A , theo nguyên lí phát triển.

$$A: A_1 \Rightarrow A_2 \Rightarrow A_3 \Rightarrow \dots \Rightarrow A_n$$

thì ta sẽ có một tình hình như sau:

1. Thoạt đầu A tồn tại trong hiện thực, bởi những mối liên hệ bên trong (lôgic) của nó.
2. Nhà khoa học A , bằng mày mò, tìm kiếm, săn lùng... (nghĩa là bằng mọi khả năng và phương tiện mà lịch sử văn minh đã tạo ra) xác lập A , theo trật tự phát triển của nó, dưới hình thức *chuỗi lôgic*.

$$A: A_1 \Rightarrow A_2 \Rightarrow A_3 \Rightarrow \dots \Rightarrow A_n$$

3. Thầy giáo A , căn cứ vào chuỗi lôgic cuối cùng của A do nhà khoa học A xác lập để lập ra môn học A mà sự chênh lệch được quy định trong phạm vi *tính chuẩn mực* (xem §34).

4. Thầy giáo căn cứ vào môn học A (tức là gián tiếp với khoa học A) mà *thiết kế* quá trình hoạt động của trẻ bằng một chuỗi việc làm V . (Ở đây, cần lưu ý, mặc dù A được xác định như một đối tượng đã phát triển và đang tồn tại như một thực thể trong

khoa học và trong xã hội người lớn, thì A chỉ là một đối tượng giả định trong giáo dục, với trẻ em).

$$\text{I - A: } A_1 \Rightarrow A_2 \Rightarrow \dots \Rightarrow A_i$$

$$\downarrow \quad \downarrow \quad \downarrow \quad \quad \quad \downarrow$$

$$\text{II - V: } V_1 \Rightarrow V_2 \Rightarrow \dots \Rightarrow V_i$$

5. Trẻ em *thực hiện* (thi công) chuỗi việc làm V. Thoạt đầu A chỉ xuất hiện trước trẻ em dưới hình thức A₁ mà cũng còn là giả định. Thực tiễn giáo dục “đánh tráo” tiến trình ở trên:

$$\text{I - V: } V_1 \Rightarrow V_2 \Rightarrow \dots \Rightarrow V_i, \dots$$

$$\downarrow \quad \downarrow \quad \downarrow \quad \quad \quad \downarrow$$

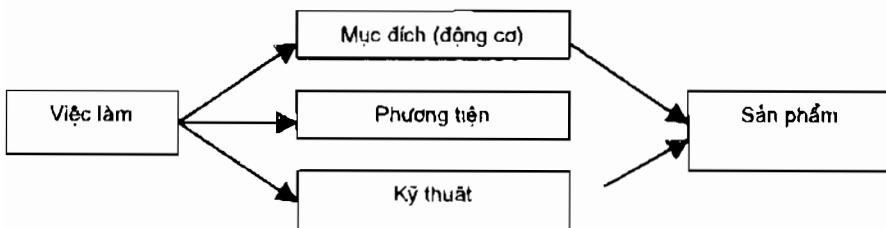
$$\text{II - A: } A_1 \Rightarrow A_2 \Rightarrow \dots \Rightarrow A_i, \dots$$

Kết quả là từ việc làm của chủ thể, đối tượng A được nảy sinh và hình thành một lần nữa, không phải trong hiện thực mà trong giáo dục. Ở đây nêu bật lên tính *thực và giả* của giáo dục so với tiến trình lịch sử hiện thực. Từ đó làm nổi bật sự khác biệt về nguyên tắc giữa hành động học tập và hành động lao động sản xuất (trong đó hành động khoa học của nhà khoa học được coi như một dạng đặc biệt). *Hành động học tập vừa thực vừa giả*. Phương pháp cổ truyền không đủ tinh tế xác lập ranh giới này và không cảm nhận được sự chuyển hóa có thật giữa cái giả và cái thực ấy trong giáo dục. Nó không thấy rằng lôgic A tuy là giả (đối với sự phát triển hiện thực) nhưng là thực đối với trẻ em, vì trong trẻ em, đó là một quá trình hiện thực *lần đầu tiên xảy ra*, như trước đây nó đã từng xảy ra trong lịch sử hiện thực.

Nếu ta so sánh kết quả của chuỗi khái niệm A ở mỗi cá thể với A - môn - học và do đó với A - khoa - học, thì chúng tương đồng với nhau, chỉ khác nhau ở trình độ chuẩn mực. Khả năng tương đồng này lấy A - khoa học làm trụ, nếu xét về mặt lôgic, còn trong thực tiễn, thì phải lấy việc làm làm cơ sở. Việc làm như đường ray đi qua các nhà ga A_1, A_2, \dots, A_n của lôgic đối tượng A được chia ra một cách giả định. Con tàu chủ thể đi đến đâu, thì cũng đi đến đáy quá trình hình thành khái niệm trong chủ thể, đồng thời cũng là quá trình hình thành lại một lần nữa bản thân đối tượng A . Điều duy nhất dễ hiểu lắm trong ví dụ này là các nhà ga bình đẳng nhau, mặc dù về thứ tự là ga nọ sau ga kia, kéo dài con đường ra. Còn trong hoạt động học tập, mỗi cái A_i đứng sau là kết quả *trực tiếp* của trình độ phát triển từ cái $A_i = 1$ trước đó mà thực chất là kết quả phát triển của toàn bộ quá trình từ A_i đến $A_i + 1$.

Việc làm là một quá trình hiện thực trong đó chủ thể hành động và đối tượng hành động “gặp gỡ”, thống nhất với nhau với tư cách các yếu tố đối lập. Trình độ phát triển của yếu tố này tương đồng với sự phát triển của yếu tố kia.

2. Lấy việc làm cơ sở hiện thực, ta tổ chức quá trình giáo dục theo mẫu sự phát triển của bản thân đối tượng, nhờ đó mà chiếm lĩnh (lĩnh hội nó). Ta đã phân tích việc làm ra hai thành phần cấu tạo:



Nếu coi sản phẩm khái niệm với tư cách là mục đích thì tương ứng với nó ở phía chủ thể là *hành động*.

Trong giáo dục, chỉ xét về quá trình tiến hóa về mặt tâm lí, thì sản phẩm chỉ thay đổi về hình thức, vẫn giữ nguyên một cấu tạo lôgic của khái niệm^{“”}.

Có ba hình thức cơ bản của sản phẩm giáo dục (chỉ xét khái niệm):

a) Trên *vật thật* gọi là hình thức vật chất. Hình thức này bao gồm cả trường hợp vật chứa khái niệm không phải là vật thật mà là *vật thay thế*. Nhưng thực ra gọi là vật thật hay vật thay thế, chỉ là nói chiều theo quan niệm hàng ngày, vì hành động học tập không nhằm biến đổi bản thân các vật ấy mà chỉ quan tâm đến cái trú ngụ trong đó thôi. Trong giáo dục, động cơ máy nô thực sự ở chiếc ô tô thật, hay động cơ làm vật thay thế ở trong phòng thí nghiệm không khác nhau về *bản chất* (trong khi đó ở ngoài đời thì một thực một giả).

b) Hình thức “nhân tạo”, vô đoán. Ta có dịp gọi là hình thức - không - chứa - nghĩa, hay còn gọi là hình - thức - *chỗ* - nghĩa. Tiếng nói, lời nói, kí hiệu, mô hình, sa bàn... đều chỉ là những *cỗ xe* *chỗ* *nghĩa* - hiện - thực, tức là chỗ khái niệm, từ hình - thức - chứa - nghĩa (trên vật thật) vào trong đầu.

c) Hình thức tinh thần, ở trong đầu (trong tâm lí) cá thể.

Đối tượng (và do đó sản phẩm) mang ba hình thái khác nhau (hai hình thức vật chất, một hình thức tinh thần). Thông

^{“”}Về thực chất, ta xét vấn đề ở trình độ *cao nhất*, do đó, những bước đường cần phải đi qua không còn là mục tiêu cuối cùng nữa.

thường hình thức cuối cùng được gọi là *hình thức khái niệm chính công*. Hai hình thức đầu còn lòng thòng cái đuôi biểu tượng, hình ảnh trực quan¹¹ và còn dễ nhập nhằng với cái thông tục.

Nền giáo dục cổ truyền thường hay tin vào những quan niệm thông tục, đem đồng nhất hình thức với bản chất của khái niệm. (cái bàn và khái niệm bàn) hoặc ít ra cũng chỉ biết cách tìm khái niệm trong những cá thể có hình thức giống nhau về mặt nào đó. Phương pháp giáo dục mới nhằm vào khái niệm, chỉ *mượn* cái hình thức làm một thủ đoạn mà không bị nó đánh lừa, cũng không bị nó “núi áo” suốt đời. Các hình thức đều tạm thời, nhưng bắt buộc.

Sản phẩm của việc làm trong hoạt động học tập là *khái niệm khoa học*. Nó như một “thực thể” được sinh thành và phát triển trong cuộc đời trẻ em. Đến 6 - 7 tuổi “khái niệm” đã đi qua một chặng đường dài và vô cùng quan trọng, giống như máy bay đã chạy hết đường băng trên sân bay: vẫn còn bám vào đất liền, nhưng sắp rời bỏ.

Khái niệm muốn bứt ra khỏi tình huống hiện thực với các đồ vật thật, thì phải *có cách huấn luyện*. Do đó sự khác nhau cơ bản giữa quan niệm Piaget và của Galperin biểu hiện rõ rệt từ 6 - 7 tuổi trở đi.

¹¹Ở trên ta có dịp nói rõ sự khác biệt cơ bản giữa biểu tượng và khái niệm. Đặc biệt giữa cái chung trùm (tượng và hình thức với bản chất của khái niệm. Ví dụ, với bản chất khái niệm “bàn”, thì hình thức vật thật của nó là *cái bàn*, nhưng không nhất thiết - có thể là *cái ghế*, *bục cửa*, hay *bát cùi cái gì*... bởi vì bàn thân những cái đó không quy định logic của khái niệm bàn.

Những thực nghiệm của Galperin, Elkonin, Davudov trong những năm 60 cho hay rằng có khả năng rút ngắn thời gian chờ đợi, nghĩa là với trẻ em 6 - 7 tuổi có thể hình thành được khái niệm.

Thực nghiệm của Hồ Ngọc Đại từ năm 1969 đến 1972 chứng tỏ trẻ em 7 - 8 tuổi có thể có được khái niệm nhóm với phép toán đại số⁽¹⁰¹⁾.

Như vậy, vấn đề chuyển hóa về *hình thức* tư duy ở trẻ 6 - 7 có khả năng đạt đến trình độ cao nhưng phải tổ chức chu đáo và đi từng bước chắc chắn, bắt đầu từ *hình thức vật chất*.

3. Tương ứng với ba hình thức của sản phẩm (khái niệm) là ba *hình thức* của *hành động*:

a) Hình thức hành động cơ bản nhất là *hình thức vật chất*, trên vật thật, với những vật liệu vật chất, dùng sức mạnh cơ bắp để sắp xếp, chuyển rời, gộp lại, tách ra, đặt tương ứng, v.v...

Hành động này làm cho bản chất đối tượng (sự vật) phải lộ mặt ra, nghĩa là trẻ em có được tri thức về sự vật.

Piaget phân biệt hai loại kinh nghiệm (tri thức) trong tâm lí: kinh nghiệm vật lí và kinh nghiệm lôgic - toán. Cả hai đều là kết quả của hành động lên đối tượng.

Kinh nghiệm vật lí thu được do biến đổi sự vật và trừu tượng hoá thuộc tính của riêng nó, vốn có từ trước, khi chưa có hành động của chủ thể. Hành động đã làm cho các thuộc tính ấy lộ ra.

⁽¹⁰¹⁾ Hồ Ngọc Đại. Về khả năng trẻ em cấp I lĩnh hội khái niệm phép toán đại số. "Những vấn đề tâm lí học" 1972. số 1.

Kinh nghiệm lôgic - toán là kết quả thu được từ bản thân hành động của chủ thể và sự phối hợp giữa các hành động (ví dụ, gộp lại, tách ra, sắp xếp theo thứ tự, đặt tương ứng, v.v.). Từ đó, Piaget cho rằng trí tuệ, trí thông minh, tư duy suy cho cùng là sự phối hợp (tổ chức) các hành động thành hệ thống. Nói cách khác, trí tuệ có hình thức cấu trúc thao tác.

Sự kiện Piaget mô tả, nói theo ngôn ngữ của chúng ta thì *hành động là cơ sở của khái niệm*. Mà về phía hành động thì cơ sở là hành động vật chất. Đối với trẻ em 6 tuổi, hành động vật chất là *bắt buộc*, là điểm xuất phát của quá trình về sau. Đó chính là căn cứ vững chắc nhất của phương pháp mới.

b) Hình thức hành động trên lời nói và mọi hình thức vố đoán, tương ứng với (hoặc đại diện cho) đối tượng. Đây là một hình thức có hiệu suất tâm lí học. Nó như cỗ xe chở lôgic khái niệm.

c) Hình thức tinh thần, quá trình hình thành các hành động trí óc đã kết thúc về cơ bản. Thường người ta coi đến đây khái niệm có được hình thức chính cống của mình.

Ba hình thức này chung cho các hành động để hình thành tâm lí nói chung.

4. Tính chất đặc thù của hành động học tập là gì ?

Nó khác với hành động trong các hoạt động khác ở chỗ nào ? Hoặc hoạt động học tập cần có những hành động gì đặc trưng cho nó ?

Trong những năm 60, khi hoạt động học tập mới được nghiên cứu, Elkonin và Davydov nêu lên một số hành động học

tập. Về sau, trong quá trình tiếp theo, Davutdov nói rõ đặc điểm chung là bằng các hành động học tập, trẻ em tái tạo và linh hôi các cách giải mẫu các bài toán (tức là phương pháp chung của các việc làm) và các cách sử dụng chúng trong các điều kiện xác định.

Thành phần cấu tạo của các hành động không giống nhau. Có những hành động *chung* cho các môn, có hành động riêng cho từng môn, lại có hành động chỉ để tái tạo một phần nào đó của phương pháp chung.

Thực nghiệm giảng dạy ngữ pháp ở trường 91 Moskova, rút ra được những hành động học tập như: 1. *Biến đổi* từ để có những hình thái khác nhau hay các từ cùng họ hàng với nhau. 2. *So sánh* nghĩa giữa từ ban đầu và các từ mới. 3. *Đổi chiều* các hình thái của từ ban đầu và tách ra thành các hình vị. 4. *Xác lập* ý nghĩa chức năng của các hành vị các từ.

Thời kì đầu mới học ngữ pháp đặc biệt cần chú ý đến các hành động *biến đổi* và *so sánh* để trẻ em tìm ra được quan hệ giữa *nghĩa* và *hình thái* của từ.

Thực nghiệm dạy số cần hình thành cho trẻ các hành động:

1. Hành động vật chất trên đối tượng (do các đại lượng); 2. Hành động bằng lời nói (đếm số lượng, số đo); 3. Hành động tinh thần (áp dụng kết quả vừa rồi cho mọi đối tượng cần đến)⁽¹⁰²⁾.

⁽¹⁰²⁾ V.V. Davutdov. *Sự phát triển tâm lý của học sinh cấp I* trong quyển “Tâm lí học lứa tuổi và sự phạm”. Petrovski chủ biên. M, NXB. “Giáo dục”. 1973, tr. 75 - 76.

Năm 1976, tổng kết 7 - 8 năm thực nghiệm dạy toán hiện đại cho trẻ em lớp I, II, III ở trường 91 Moskova, Hồ Ngọc Đại đã đặc biệt chú ý đến các hành động⁽¹⁰³⁾:

1. Hành động giải hệ thống các bài toán học tập chính công.
 - a) Phát hiện ra cái chung, nguồn gốc của quan hệ xuất phát của đối tượng đang nghiên cứu.
 - b) Mô hình hoá quan hệ này trong “dạng thuần khiết”.
 - c) Nghiên cứu các tính chất của quan hệ (chúng sẽ trở thành nội dung của khái niệm).
 - d) Rút ra các đặc điểm riêng của đối tượng.
2. Hành động kiểm tra.
3. Hành động đánh giá.

Những công trình nghiên cứu sau này càng lưu ý hơn đến những hành động chuyên biệt, đặc trưng cho hoạt động học tập. Ví dụ, Davudov và A.I. Vardanian đã đặc biệt coi trọng hành động mô hình hoá⁽¹⁰⁴⁾.

1. Biến đổi tình huống để phát hiện ra quan hệ tổng quát của hệ thống đang nghiên cứu.
2. Mô hình hoá quan hệ được tách ra dưới dạng đồ vật, biểu đồ hay kí hiệu.
3. Biến đổi mô hình quan hệ để nghiên cứu các tính chất của nó trong “dạng thuần khiết”.

⁽¹⁰³⁾ Hồ Ngọc Đại. Luận án tiến sĩ tâm lí học, tr. 117.

⁽¹⁰⁴⁾ V.V. Davudov và A.I. Vardanian. *Hoạt động học tập và mô hình hoá*. NXB. Luis, Ervan, 198, tr.88.

4. Tách ra và lập nên chuỗi các bài tập thực tế được giải bằng phương pháp chung.

5. Kiểm tra.

6. Đánh giá.

Vẫn trên cơ sở lý luận của Galperin, ở trường đại học Tổng hợp Moskova (khoa tâm lí học), Taluzina cũng nghiên cứu hành động học tập. Bà cho rằng hành động đầu tiên là hành động *đưa vào khái niệm* gồm có hai phần: phần lôgic chung và phần lôgic đặc trưng cho khái niệm. Phần lôgic chung nhằm nhận lại các dấu hiệu của khái niệm, còn phần lôgic đặc trưng xác lập các dấu hiệu cần và đủ để đưa một đối tượng (cá thể, đồ vật) vào trong một khái niệm. Hành động thứ hai, ngược với hành động đầu là *rút ra các hệ quả*: đã biết là đối tượng thuộc khái niệm, cần phải chỉ ra các thuộc tính mà đối tượng nhất thiết phải có. Hành động thứ ba là *chọn lựa*. Nó không được tổng quát như hai hành động trên, và có khi phải thực hiện trước hành động đưa vào khái niệm. Sự thể thế này: muốn nhận biết được đối tượng có thuộc lớp (khái niệm) này không, thì không phải bao giờ cũng dựa trên cùng một số thuộc tính như thế. Trong nhiều trường hợp có thể cần đến một số tính chất *tương đương*, ví dụ mỗi trường hợp bằng nhau của tam giác. Việc lựa chọn (những điều kiện nào đủ để nhận ra khái niệm) giúp trẻ em hiểu rõ hơn mối quan hệ giữa các thuộc tính khác nhau của khái niệm, sự thay thế lẫn nhau của chúng trong những điều kiện xác định⁽¹⁰⁵⁾.

⁽¹⁰⁵⁾ N.F. Taluzinna. *Điều khiển quá trình lĩnh hội tri thức*. M., NXB. Trường Đại học tổng hợp quốc gia Moskova, 1975. tr. 151-152.

Qua những công trình nghiên cứu tâm lí học ta thấy có sự phân hoá cơ bản, tuỳ theo quan niệm của mỗi tác giả đối với đối tượng của hành động (tức là khái niệm).

Một đẳng là hình thành khái niệm theo bản chất của nó (Davudov, Hồ Ngọc Đại), một đẳng là nhận mặt khái niệm theo các thuộc tính bên ngoài của nó (Talutzina). Hiển nhiên là mục đích khác nhau thì hành động khác nhau. Như vậy, mặc dù nhiều tác giả hiện đại đều lấy hành động của trẻ em làm cơ sở cho quá trình linh hội tri thức, nhưng nó chỉ là một sự thống nhất lúc còn ở điểm xuất phát, rất trừu tượng. Nếu nhắc chân bước khỏi điểm xuất phát, thì hai chiến lược nghiên cứu sẽ ngày càng cách xa nhau. Vì vậy việc nắm vững đối tượng học tập (tức là hệ thống khái niệm khoa học hiện đại) có một ý nghĩa quyết định. Nó là trực cơ bản của chiến lược giáo dục, tức cũng là cái quy định đặc điểm của các hành động học tập.

Để có thể nắm vững những đặc điểm của hành động học tập, cần chú ý hai khía cạnh:

a) Về thực tiễn: trong giảng dạy thực ra có thể gặp đủ mọi trường hợp: hình thành; nhận lại, “đưa vào”, “rút ra”, v.v. Nhưng cần phải nắm vững hướng chiến lược của vấn đề, vì vậy:

b) Về lý luận, không được nhầm lẫn giữa hai thái độ chiến lược đối với đối tượng linh hội, tức là thái độ với loại hình tư duy cùm hình thành ở trẻ em: tư duy lý luận hay tư duy kinh nghiệm chủ nghĩa. Những thực nghiệm đã có cho tới nay, trên thực tế vẫn bám hẵn vào chương trình hiện hành chính thức ở trường phổ thông (Talutzina và các cộng tác viên ở trường Lomonosov), hoặc là chỉ chém vào đó một vài đoạn, nhằm mục đích thực nghiệm khoa học; phần còn lại (tuyệt đại đa số) vẫn trở lại chương trình hiện hành (một số cộng tác viên của Davudov ở

trường 91 Moskova). Tình hình ấy phản ánh một giải pháp “nửa chừng”. Dựa vào chương trình hiện hành, tìm ra những đặc điểm hành động để thực hiện nó, do đó *bản thân* những hành động ấy thoát dầu phải được coi là đối tượng linh hôi. Sau khi đã hình thành, các hành động ấy được dùng như phương tiện linh hôi khái niệm. Những hành động này có thể là: ba hành động mà Talutzina đã mô tả (đưa vào, rút ra, chọn lựa); 4) so sánh; 5) phân loại (xếp thành lớp), 6) xếp thứ tự các khái niệm trong hệ thống của nó, v.v... Trong khi đó có giải pháp triệt để là tạo ra một chương trình hoàn toàn mới, hệ thống khái niệm theo nguyên lí phát triển. Lúc đó, căn cứ vào đối tượng này mà tìm ra hành động thích hợp. Các hành động phải có đặc điểm: 1. phát hiện ra *nguồn gốc* hiện thực của khái niệm; 2. phát hiện ra *lôgic* của khái niệm, mô tả các hình thái của lôgic ấy, 3. thực hiện sự biến đổi hình thái (từ hình thái vật chất cho đến hình thái trong đầu), 4. thực hiện sự phát triển của khái niệm (cụ thể hoá khái niệm hoặc tìm những vật liệu mới cho lôgic của khái niệm v.v.).

Nếu căn cứ vào những đặc điểm này, sẽ thấy các hành động mà Talutzina mô tả ở trên sẽ không thích hợp: không thể “đưa vào” được, vì chưa có *chỗ* (lớp khái niệm) để đưa cá thể vào, hơn nữa bản thân sự vật cá thể còn chưa được nghiên cứu, chưa biết nó là gì. Cũng khó lòng dùng hành động “so sánh” - so sánh cái gì với cái gì? Còn như “phân loại” hay xếp lớp thì chưa có đủ chỉ tiêu và lấy đâu ra nhiều cá thể để phân loại.

Ví dụ, cần hình thành khái niệm cốc, thì tình hình như sau: trong đầu trẻ em chưa có khái niệm cốc (nếu đã có thì nói gì thêm cho rắc rối). Các vật liệu để hình thành khái niệm không phải là các dấu hiệu chung bên ngoài của sự vật, mà là các yếu tố cấu thành lôgic khái niệm. Lôgic này nằm ngay trong một cái

cốc duy nhất, chứ không cần đến hai. Các thầy sẽ thắc mắc um lèn: chỉ có một sự vật, lấy đâu ra *cái khái quát*, cái chung, cái trừu tượng của các sự vật v. v. . .

Phương pháp mới còn muôn trung thành với chiến lược của mình, thì vẫn còn theo nguyên lý: cái gì trẻ biết thì không dạy. Nhà trường chỉ dạy cho trẻ những gì bản thân cuộc sống hàng ngày, ông bà cha mẹ không biết, mà biết cũng không làm nổi. Cho nên những hành động như so sánh, phân loại, nhận mặt... trẻ em đã được học trong 6 tháng rồi và cũng đã khá thạo, thì nhà trường cần tận dụng triệt để (đại gì bỏ phí). Nhưng nhà trường có bốn phận phải dạy cho trẻ những *hành động mới*, lần đầu tiên trong đời được hình thành. Có thể thì mới xứng đáng là Nhà trường chứ ! Có thể thì học sinh mới vui lòng để lại cái gì của “thời trẻ con” cho “thời trẻ con”.

Phương pháp mới trong buổi đầu cũng chỉ như một đứa trẻ mới ra đời. Nó chưa là gì cả. Nhưng không có nó, thì chẳng có gì hơn. Trước mắt, tôi chỉ xin kể tên những hành động cơ bản nhất thể hiện bản chất của phương pháp mới¹⁾:

1) để phát hiện ra *nguồn gốc* và logic của khái niệm - hành động phân tích;

2) để diễn đạt một cách vật chất và cảm tính *logic* của khái niệm - hành động mô hình hoá;

3) để sử dụng và cụ thể hoá khái niệm - hành động cụ thể hoá.

¹⁾ Những vấn đề này tôi đã trình bày trong một chuyên khảo khác: *Bài học*. H.N.D

§33. HỆ THỐNG THAO TÁC TRONG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP

1. Dần dần, từng tí một, tôi đã tập cho bạn quen dần cách nhìn những vấn đề giáo dục như những vấn đề của cuộc sống thực mà cơ sở là nền sản xuất vật chất. Tôi thường lấy ví dụ cốc, thìa, cuốc, rìu, v.v. để nói về những sự kiện phức tạp như khái niệm khoa học, logic của khái niệm, v.v. cũng như trong hoạt động tâm lí, tôi vẫn cứ nói làm việc, việc làm, sản phẩm, quy trình kĩ thuật, v.v. y như người ta vẫn nói trong lao động sản xuất. Chỉ riêng một cách nói ấy, tôi cũng có ý kéo bạn trở lại những vấn đề cơ bản nhất, một cách vật chất, chứ không nói chuyện “trên trời” với những tư duy, ý thức, tâm lí... mung lung, không biết đâu mà lần.

Ta hãy trở lại câu chuyện, ví dụ, cái rìu bỗng cùi thường ngày. Về mặt cấu tạo bên ngoài nó có một cái lưỡi và một cái cán, lắp thẳng góc với nhau. Đó là một cơ cấu chỉ gồm có hai yếu tố. Nó cho ta biết các dấu hiệu bề ngoài để nhận mặt nó. đồng thời nó vẫn chứa sẵn, vừa dấu kín cách thức dùng nó. Chính cách dùng này mới là cái duy nhất cho phép gọi vật ấy là rìu.

Trong cuộc sống, mỗi sự vật vừa được quy định một cách đơn trị (lẽ sống của nó) vừa được dùng vào nhiều việc khác nhau, vì những lợi ích thực tế. Đời sống hiện đại ngày càng *tận dụng triệt để, vắt kiệt tinh lực* mỗi sự vật.

Nhưng từ đó lại dẫn đến sự lầm lẫn đáng tiếc là *đánh đồng nhất loạt*. Mỗi nguy thực sự là không thấy lẽ sống, hay nói theo giọng duy tâm Hegel là *bản chất* của sự vật và các biểu hiện không bản chất của nó.

Giáo dục xưa nay chưa dám dấn dắt trẻ em đi vào bản chất khai niệm và chỉ bằng lòng với những công dụng thực tế của nó. Thực ra, nếu có dám cũng không biết mô tả ra rằng mà lần. Giảng giải thế nào cho trẻ em hiểu được rằng “muốn đếm theo hệ nào cũng được, không cứ gì hệ mươi”. Tình hình đó cũng giống như từ thủa xa xưa, con người vẫn mơ ước lên tận mặt trăng, bắt chuyện với chị Hằng, nhưng phải đến thời đại chúng ta mới làm nổi.

Sự tiến bộ của khoa học - kĩ thuật như máu chảy râm ran khắp cơ thể đời sống hiện thực, đến tận mọi ngõ ngách của nó, nhanh chóng, hiệu nghiệm. Sự tiến bộ thực tiễn đã phá vỡ mọi khuôn khổ cổ truyền, đặt con người hiện đại trước những tình huống chưa hề có. Nó phá vỡ *tầm nhìn* của con người cổ xưa.

Trong vòng nửa thế kỷ lại đây, tâm lí học trẻ em và sư phạm có nhiều công trình có giá trị lí luận và thực tiễn. Riêng một việc đặt vấn đề nghiên cứu trên *trẻ em bình thường* đã là một bước ngoặt vĩ đại. Tiếp theo, tiến lên nữa, nghiên cứu ngay trên trẻ em đang học trong trường phổ thông. Leo tiếp lên nấc cao hơn: thay đổi một bộ phận chương trình môn học. Rồi dồn tới thay đổi cả một môn học. Đang đà, thay đổi luôn các môn học. Ai dám chặn lại cái đà lôgic ấy ở đấy, không cho thay đổi toàn bộ nội dung giảng dạy ? Rồi thay đổi toàn bộ hệ thống giáo dục ?

Nhờ những phép gì vậy ?

Có nhiều ! Tôi chỉ xin nói một: tâm lí học hiện đại phát hiện ra vai trò hoạt động của chủ thể, đặc biệt vai trò của hành động trong quá trình phát triển tâm lí. Nói đúng hơn, những tư tưởng triết học đã có từ thế kỉ XVIII - XIX, nay mới thâm nhập nổi

vào tâm lí học và cũng mãi từ thế kỉ XVIII - XIX, mà nay những thành tựu khoa học - kĩ thuật mới đủ sức chọc thủng bức tường thành kiên cố của ngành giáo dục, để cho cuộc sống thực dùng những tia sáng cực mạnh chiếu vào bóng đêm đặc kịt của nền giáo dục cổ truyền, cắt nát nó ra từng mảnh. Nhưng ban đầu, những tia sáng lè loi ấy cắt bóng đêm cũng như dao cắt nước. Tia sáng đi qua, bóng đêm liền lại.

Những thành tựu cơ bản của khoa học - kĩ thuật hiện đại đã tạo ra một hệ thống thao tác lao động tách khỏi cá nhân người lao động, rồi được tổ chức một cách tối ưu, từ bản thân nó. Taylor đã dựa vào đó để tổ chức hệ thống thao tác tương ứng của người lao động trong quá trình sản xuất. Mà đã có Taylor trong sản xuất, thì sớm muộn cũng sẽ có những Taylor trong tâm lí học để ra *chủ nghĩa hành vi*. Nay giờ nó đã là một “sai lầm vĩ đại”, nhưng hồi ấy, ít nhất nó cũng thoát ra khỏi cái thế giới mù mờ, kín mít của tâm lí học. Nó biết vây bắt tâm lí ở bên ngoài vuông quốc tinh thần. Tuy nhiên, nền tâm lí học ấy lại mê man trong thế giới thao tác không thấy rằng có một ranh giới tuyệt đối giữa hệ thống thao tác của máy và hệ thống thao tác của người sống.

Sai lầm ấy sẽ nguy hiểm hơn nữa, nếu đưa vào giáo dục. Hai lẽ. Trước hết, thao tác ở người lớn là cái đã có, với tư cách là thao tác thuần tuý, trong khi đó ở trẻ em nó còn phải được hình thành. Hai, những thao tác ở người lớn bắt buộc phải tự hạn chế trong một phạm vi rất hẹp, chỉ phục vụ cho một khâu lao động sản xuất của cá nhân mình, với tư cách là người lao động bộ phận *què quặt* (theo cơ chế phân công - hiệp tác). trong khi đó,

trẻ em cần những thao tác *chung* hơn, phần lớn là những thao tác để tạo ra thao tác.

Sai làm còn tệ hại hơn, đến mức tội lỗi, nếu quay trở lại quá khứ, không huấn luyện trẻ em thao tác “Sửa sai” một quá trình lịch sử không phải là *quay trở lại* trước khi chưa sai, mà là phải đưa “cái sai mới” đi theo lôgic của nó. Suy cho cùng, xét trong toàn lịch sử, mỗi cái *sai mới* bao giờ cũng cao hơn cái *đúng cũ*.

Nền giáo dục mới cần phải huấn luyện ở trẻ em một hệ thống thao tác. Vấn đề chỉ là hệ thống thao tác gì và huấn luyện như thế nào.

2. Giáo dục, suy cho cùng, là dạy cho trẻ em *cách cư xử*, nghĩa là những hành vi người trong môi hoàn cảnh cụ thể.

Năng lực thực tiễn người kết tinh lại, ví dụ, trong cái rìu. Đối với trẻ em lần đầu tiên mới gặp thì nó *chưa là cái gì cả*. Trẻ em còn *hở hững* với nó và nó còn ở bên ngoài cuộc sống của trẻ. Thầy giáo phải tạo ra sự *gặp gỡ, tiếp xúc*. Bản chất của việc làm này là, đứng về phía trẻ em, chủ thể hoá cái rìu, còn về phía cái rìu là khách quan hoá năng lực của trẻ: đưa cái rìu vào trong chủ thể hoặc đưa chủ thể vào trong cái rìu. Chỉ khi nào sự thâm nhập lẫn nhau ấy đang được thực hiện, thì cái rìu mới trở thành cái rìu và chủ thể mới trở thành chủ thể. Nói cách khác, trẻ em *một mình*, tự nó không thể trở thành chính nó. Nó *phải thông qua cái rìu*.

Cái rìu ở đây là *một thao tác*, gọi là thao tác rìu (coi như một khối liền các thao tác dùng rìu). Khi lần đầu trẻ đã có được thao tác rìu, thì cũng là lần đầu tiên nó có một thái độ người.

hay có một hành vi người cư xử với cái rìu (đúng nghĩa), nhờ vậy trẻ làm phong phú thêm tâm lí, năng lực thực tiễn của mình.

Giả sử, trong đời sống hiện đại cần có những thao tác T_i như sau, ví dụ:

T₁ = thìa

T₂ = đũa

T₃ = dao

Những thao tác này, hình như được hình thành rời rạc, riêng lẻ trong đời sống hàng ngày và từ lúc nào không hay. Nhưng thực ra nó có *một hệ thống* được hình thành trong quá trình phát triển mỗi cá thể.

Có thể tổ chức được hệ thống thao tác. Đó là một cơ sở lý luận có thể tin cậy được. Từ 6 tuổi trở đi, các thao tác (P) có thể được hình thành, nghĩa là trí tuệ có *một chất mới*. Galperin cũng đi đến một kết luận như vậy, khi ông nghiên cứu các hành động trí óc. Không phải không có lí do khi Galperin đặt tên cho lí thuyết của mình là “ Các giai đoạn hình thành các hành động trí óc và khái niệm”.

Trong hành động trí óc, các thao tác của nó là gì ? Bằng cách nào hình thành nó ? Những điều ấy bạn có thể tự tìm lấy trong các chương trước. Ở đây tôi chỉ xin nhắc lại quan điểm lí luận cơ bản đã dẫn dắt chúng ta trong suốt quyển sách này:

Từ 6 tuổi trở đi hoạt động chủ đạo là hoạt động học tập. Đối tượng của nó là các hệ thống khái niệm. Vì vậy các thao tác của

các hành động tác động lên khái niệm phải có tính chất đặc biệt, ta gọi là các *thao tác học tập* hay *các thao tác trí óc*¹¹.

3. Trước khi có các thao tác học tập (từ 0 đến 6 tuổi) trẻ em đã trải qua một thời kỳ luyện tập khá chu đáo. Theo Elkonin, cho đến 7-8 tháng, trẻ em chưa hề phân biệt những hành động không chuyên biệt và chuyên biệt. Ví dụ, cầm bất cứ cái gì cũng dứt vào mồm, không kể đó là đồ chơi, thìa, thức ăn. Từ 10-11 tháng, ban đầu người lớn *cầm tay* trẻ dạy, thì trẻ cũng có thể làm được những hành động *chuyên biệt*. Sau đó ít lâu, trẻ có thể tự làm lấy. Đó là các thao tác hết sức nghèo nàn và hạn chế, như ru búp bê ngủ, cho búp bê ăn. Đặc điểm chung là chưa phải hành động phù hợp với đối tượng, nghĩa là chưa thiết lập được quan hệ giữa chủ thể với đối tượng của hành động.

Từ 1 đến 5 tuổi, hình thành các hành động trên đối tượng để linh hôi năng lực thực tiễn người bằng cách *biết dùng* chúng. Vào lúc này những thao tác tay chân đã được kèm theo *ngôn ngữ*. Ngôn ngữ giúp cho trẻ em định hướng, tổ chức, điều chỉnh hành động và quan trọng hơn hết là xác định được *nội dung* (nghĩa) của lời nói. Các hình thức biểu hiện như cách làm: trước hết cầm như thế này, đưa lên như thế này... Theo cách đó trong lời nói đọng lại, kinh nghiệm của hành động và lấy đầy làm nội dung (nghĩa).

¹¹ Ba thuật ngữ này được coi là đồng nghĩa, tuy nhiên, cũng có những sắc thái khác nhau: thao tác học tập lần đầu được hình thành trong hoạt động học tập. Thao tác khái niệm chỉ một cái đã có và được dùng. Thao tác trí óc hơi chung chung và mở rộng - H.N.D.

Vào lứa tuổi này trẻ đã tiếp xúc trực tiếp với đồ vật thực trong đời sống hàng ngày (thìa, đũa, cốc...) và nhờ đó nắm được các thao tác (tay chân) cơ bản. một số vốn bền vững cho quá trình phát triển các thao tác sau này (vật chất và tinh thần). Năng lực này cho phép trẻ em từ câu hỏi “đây là cái gì?” chuyển sang câu hỏi: “dùng để làm gì?” và “làm như thế nào?”. v.v... Các đồ vật (đối tượng) này được chia làm 2 nhóm: 1. Các đồ vật *công cụ* (thìa, đũa, v.v.). Quá trình dùng chúng chính cũng là quá trình trẻ nắm được lôgic (nghĩa) của mỗi công cụ, tức là các thao tác chặt chẽ chính xác; 2. Nhóm thứ hai gồm có những *đồ chơi*, cho phép hành động tự do hơn. Tất nhiên, muốn huấn luyện trẻ em các thao tác thì phải dùng những đồ vật công cụ. Đó cũng là nội dung cơ bản của lứa tuổi này và cũng là cơ sở vững chắc cho sự phát triển các thao tác tư duy sau này⁽¹⁰⁶⁾.

Galperin chia làm 2 loại hành động với đồ vật: 1. Trường hợp hành động với nó như bằng tay, là tay “kéo dài” Ông gọi là thao tác *bằng tay*; 2. Trường hợp dùng các *thao tác công cụ*. Ở đây sự khác biệt không nằm vào bản thân đồ vật, mà là cách hành động trên nó.

Từ các thao tác bằng tay sang các thao tác công cụ là bước chuyển làm nảy sinh các thao tác *tri tuệ* của tư duy trực - quan - hành - động ở hình thái sơ đẳng và đơn giản nhất. Đó là thời điểm nảy sinh (genése) tư duy⁽¹⁰⁷⁾.

Piaget mô tả rất chi tiết sự nảy sinh và kế tiếp nhau các phản xạ, hành động.

⁽¹⁰⁶⁾ D.B. Elkonin, *Tâm lí học trẻ em*, M 1960, tr. 121 - 136

⁽¹⁰⁷⁾ P. Ia. Galperin luận án phó tiến sĩ Kharkov, 1937.

Từ 0 đến 0;1: phản xạ bú theo cơ chế di truyền.

Từ 0;1 đến 0;4; 1;5 : Những thói quen đầu tiên.

Phản ứng vòng tròn lược đồ sơ cấp. Đó là hành động nhầm vào bản thân mình.

Từ 0; 4; 1;5: đến 0; 8 - 0; 9: các lược đồ thứ cấp cho phép hành động nhầm vào các sự vật bên ngoài: gõ, lắc, vứt...

Từ 0; 9 đến 0; 10 - 0; 11: sự tổ hợp các lược đồ thứ cấp. Phân biệt được mục đích và phương tiện (dùng lược đồ cũ vào hoàn cảnh mới vì một mục đích khác).

Từ 0; 11 đến 1; 6: phản ứng vòng tròn cấp ba và các lược đồ cấp ba. Trẻ có chủ định đi tìm, có ý định thực nghiệm và có những hành vi sử dụng công cụ (dùng gậy để khều kéo chăn lại gần lấy đồ vật...)

Trẻ có ý niệm về các *quan hệ*.

Từ 1; 6 đến 2; 00: Sự phối hợp các lược đồ ở trong đầu. Trẻ bắt đầu có biểu tượng và có những “phát kiến bất ngờ”^(*), là nhờ có sự tổ chức lại một cách tự phát các lược đồ đã có, để dùng vào trong một hoàn cảnh mới.

Năng lực của trẻ đến đây đã cho phép xây dựng lên đối tượng của hành động (tức là các sự vật). Thế giới là một thế giới thực tiễn của không gian và thời gian. Như vậy, là đã sinh thành một thứ *tri tuệ vận động* trước khi có ngôn ngữ.

^(*) Xem lại thực nghiệm của Kohler ở §2.

Từ 2 đến 4: Các chức năng tượng trưng, biểu tượng, bắt chước, tức là bắt đầu nắm được *nghĩa* của đối tượng, sự vật...⁽¹⁰⁸⁾

Những cứ liệu tôi vừa nêu lên chỉ nhằm làm cơ sở cho một kết luận tâm lý học: Việc hình thành hệ thống thao tác học tập không phải chỉ bắt đầu từ 6 tuổi mà đã có sự chuẩn bị công phu, cơ bản, bền vững. Tuy nhiên, từ 6 tuổi trở đi việc hình thành hệ thống thao tác tư duy vẫn là một *việc làm mới*, tức là tạo ra ở trẻ em một *bước phát triển*.

Các chiến lược giáo dục phân biệt nhau bởi các hệ thống thao tác này.

Hệ thống thao tác tư duy kinh nghiệm chủ nghĩa nhằm huấn luyện các thao tác như so sánh, đối chiếu, tìm ra dấu hiệu chung hình thức, loại bỏ các dấu hiệu không cơ bản, v.v... Về bản chất có thể *dùng lại* thao tác *đã có*.

Hệ thống thao tác tư duy lí luận cần phải có một hệ thống thao tác *khác* và cần phải được *hình thành* như cái mới. Ví dụ: phân tích - tổng hợp các mối quan hệ bên trong của đối tượng, mô hình hóa mối quan hệ ấy, tìm ra những biểu hiện cụ thể của nó trong quá trình phát triển, v.v...

4. Hệ thống thao tác học tập (theo chiến lược mới) phải căn cứ vào *bản thân lôgic* và *đặc tính các khoa học hiện đại*. Vào lúc này ta phải coi lôgic ấy như là *cái đã có*, tức là như sản phẩm

⁽¹⁰⁸⁾ J. Piaget. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Suisse, 5e édition, 1947.

của hành động trước đây. Chính sản phẩm này bây giờ tồn tại trong chủ thể với tư cách là thao tác.

Trong giáo dục, muốn có thao tác, thì trẻ em phải tự chế tạo lấy nó, tức là phải *hành động*, giống như muốn có cái rìu, thì phải rèn lấy cái rìu. Hành động chế tạo ra thao tác rìu cũng phải dùng thao tác *khác*, ví dụ bằng thao tác búa, thổi bě, nung, mài, v.v. Các thao tác này về nguyên tắc là *khác loại* và nhờ đó làm cho kho năng lực thực tiễn giàu có thêm.

Các hệ thống thao tác chia ra bên này là hệ thống thao tác học tập, bên kia là hệ thống đã có.

Ta chỉ nghiên cứu hệ thống bên này: T.

$$T: \rightarrow T_1 \rightarrow T_2 \rightarrow T_3 \rightarrow \dots \rightarrow T_n \rightarrow \dots$$

Những mũi tên \rightarrow này mô tả một cách lí luận quá trình phát triển của hệ thống thao tác. Những thao tác này chỉ có thể được huấn luyện trong hoạt động học tập, thông qua *các môn học*.

Tôi giả thiết là với môn học chỉ số (1), có hệ thống thao tác *của nó* T_1 . Triển khai T_1 , ta sẽ thấy chuỗi của nó (giả thiết là một cách tuyến tính). Sau khi triển khai các hệ thống T_i , ta có:

$$T_1: T_{1^1} \rightarrow T_{1^2} \rightarrow T_{1^3} \rightarrow \dots \rightarrow T_{1^n} \rightarrow \dots$$

$$T_2: T_{2^1} \rightarrow T_{2^2} \rightarrow T_{2^3} \rightarrow \dots \rightarrow T_{2^n} \rightarrow \dots$$

$$T_j: T_{j^1} \rightarrow T_{j^2} \rightarrow T_{j^3} \rightarrow \dots \rightarrow T_{j^n} \rightarrow \dots$$

.....

Bây giờ, lấy hú hoạ một thao tác nào đó, ví dụ T_{2^3} , thì *không thể nói nó* chỉ là kết quả phát triển theo chiều dọc, từ

thao tác T_2 . Trong tâm lí, xét toàn cục, bất cứ thao tác nào cũng *bình đẳng với nhau và do đó phải liên hệ với nhau*. Về mặt liên hệ trực tiếp tại *thời điểm ấy*, thao tác còn liên hệ theo “chiều ngang” của hệ thống lớn (tức là “cắt ngang” tâm lí trẻ) và theo chiều dọc của tâm lí thì, tôi mượn ví dụ của F. De Saussure, ví như *cắt ngang và bô dọc một thân cây*⁽¹⁰⁰⁾.

Bô dọc ta đã thấy ở bảng trên, dọc theo dòng. Còn *cắt ngang* ở chỗ có T_2 , (dọc theo cột) thì có:

$$T_{1^1} : T_{2^1} ; \dots : T_{j^1} ; \dots$$

Từ đó, vấn đề đặt ra là *thiết kế* toàn bộ hệ thống, sao cho mỗi thao tác được coi là thao tác của hệ thống (của tâm lí nói chung).

Qua sự mô tả trên, để ý bạn sẽ thấy tôi coi các thao tác bình đẳng với nhau trong tâm lí. Khi chúng *đã được hình thành*. Bất cứ thao tác nào cũng được tâm lí sử dụng như nhau. Nhưng mặt khác chúng lại không bình đẳng về mặt “lịch sử” - cái trước, cái sau, phát triển lấn nhau. Việc thiết kế lại toàn bộ hệ thống thao tác theo những nguyên tắc ấy quả thực là khó khăn lắm lắm. Nhưng không ngốc đến nỗi không muốn làm. Nên sản xuất đại công nghiệp đã làm từ đời tám hoành. Và nhờ vậy loài người đã khôn lên và làm giàu nhanh chóng.

Việc làm khó khăn và phức tạp, nhưng cốt nhất là đừng hoảng, đừng cuống lên ! Hãy tinh táo sử dụng nguyên tắc *năm chắc - thả nổi* (§16).

⁽¹⁰⁰⁾ F. De Saussure, *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương* NXB Khoa học Xã hội, 1973, tr 155.

Trước hết hãy thiết kế một số dòng Tj theo *chuẩn của nó* (§30) và cũng chỉ nên bắt đầu từ một hai dòng nào mà lôgic của các thao tác rõ hơn cả. ví dụ : Toán, Tiếng Việt. Thủ công. ... Rồi sẽ lấn dần, làm ăn to hơn.

Hệ thống thao tác là chỉ tiêu cơ bản nhất phân biệt các phương pháp giảng dạy. Trình độ mỗi thao tác (thí dụ 1 thao tác đậm của máy so với một thao tác nệm búa của người) và *hệ thống tối ưu* của chúng là thước đo vật chất chính xác nhất do trình độ người sáng tạo ra và sử dụng chúng. Bản thân các thao tác là “sự thật cứng đầu cứng cổ nhất” (Engels), dám đặt mỗi phương pháp giảng dạy hay chiến lược nói chung của mỗi nền giáo dục ... ở vào cái thế “con bài lật ngửa”, không úm bà la, không hù doạ được ! Mỗi lực lượng thực tiễn sẽ thắng lợi bằng chính năng lực thực tiễn của bản thân mình. Đó là thứ *thuốc thử* khoa học đích xác kinh người

III. VỀ QUY TRÌNH CÔNG NGHỆ TRONG GIÁNG DẠY

§34. MÔN HỌC

Lõi thép của quyển sách này là công thức $A \rightarrow a$. Tôi có thể đợi, nhưng chắc không đợi như nhiều “nhà” là loay hoay với từng bộ phận riêng lẻ, ở ngoài rìa từng yếu tố của cơ cấu ấy.

Ở đây, tôi chưa dám quả quyết cần phải có những *môn học* gì: văn, toán, lí, hoá, v.v... Điều chắc chắn là tôi hết sức tránh đưa thêm những tên gọi mới làm cộm trí nhớ của bạn. Nhưng

xin bạn lưu ý, nói ví dụ môn văn của tôi, sẽ không phải là môn văn hiện thời: Nội dung khác, phương pháp khác, cơ cấu dạy và học khác^(*). Các môn còn lại cũng vậy. Như thế là tôi có ý định tạo ra một hệ thống môn học khác trong đó mỗi môn học cũng khác.

Muốn tạo ra môn học *khác*, thì ít nhất, điều kiện tiên quyết là thay đổi *các nguyên tắc* cấu tạo chương trình môn học.

Có ba nguyên tắc mới:

1. Nguyên tắc phát triển.
2. Nguyên tắc chuẩn mực.
3. Nguyên tắc tối ưu và tối thiểu.⁽¹¹⁰⁾

Nguyên tắc thứ nhất thể hiện triết lý nguyên lý macxit về quá trình hình thành và phát triển tâm lí của trẻ trong nền văn minh hiện đại. Nhưng vì quá trình phát triển được tổ chức theo kiểu nhà trường, nên cần bảo đảm một sự *chênh lệch an toàn* so với nền văn minh hiện thực *đương thời*: Tính chuẩn mực. Nhưng căn cứ vào đâu mà xác định phạm vi chuẩn mực? Phải căn cứ vào bản thân cuộc sống thực của trẻ em. Giáo dục nhà trường phải phục vụ tốt nhất (tối ưu) cho cuộc sống ấy, bằng cách đưa đến cho trẻ em những cái không - thể - không - có (tối thiểu) để sống và phát triển. Quy trình công nghệ trong

^(*)Hồ Ngọc Đại. *Vấn đề dạy văn*. Chuyên khảo.

⁽¹¹⁰⁾ Hồ Ngọc Đại. *Một hướng xây dựng chương trình các môn học của nhà trường phổ thông hiện đại*. Tập chí “Nghiên cứu giáo dục”, 1981, số 11. Dưới đây phần rút gọn.

giáo dục chính là cái quy trình đã rút đến mức tối thiểu (tức cũng là tối ưu) theo yêu cầu của giáo dục.

Nguyên tắc thứ nhất. Quá trình giáo dục là quá trình phát triển. Trong điều kiện lịch sử hiện đại của loài người, trẻ em chỉ có thể phát triển trong quá trình giáo dục, chủ yếu là quá trình có thể tổ chức. Quá trình giáo dục dù tự phát hay có tổ chức, cũng là một quá trình xuất phát từ những “tế bào” ban đầu, trừu tượng, bao hàm trong mình *khả năng* phát triển về sau, cả về thể chất lẫn tâm lí, nghĩa là sự phát triển hài hoà của cuộc sống thực từ lúc lọt lòng đến tuổi trưởng thành. Cuộc sống này là thống nhất và tư duy. Như vậy, nếu nguyên tắc cơ bản của cuộc sống, đặc biệt trong quá trình trưởng thành, là *nguyên tắc phát triển*, thì nó cũng đồng thời phải là nguyên tắc chỉ đạo việc xây dựng cơ cấu các chương trình môn học.

“Sai lầm” của nguyên tắc cấu tạo chương trình cổ truyền là tách sự phát triển tâm lí khỏi sự phát triển cơ thể, phá vỡ sự hài hoà tất yếu, có thực, giữa sự phát triển tâm lí trong quá trình trưởng thành với sự phát triển cơ thể cũng chính trong thời gian đó. Đến nỗi phải gọi sự phát triển về tâm lí do chương trình các môn học tạo ra là “cuộc - sống - trên - ghế - nhà - trường” dựa trên những “giáo lí học đường” thuần túy. Nó được *tổ chức*, còn sự phát triển nói chung, đặc biệt sự phát triển cơ thể là ở ngoài nhà trường, trong cuộc đời thực; may rủi nhờ trời.

“Sai lầm” trên còn mắc lại một lần nữa, khi các giáo lí học đường cũng lại được coi như đã “phát triển hoàn chỉnh”, ổn định, đến mức trẻ em cứ bình tĩnh gặm dần dần “tuỳ theo sức” từng tí một cho đến lúc hết hẳn. Các lí thuyết này do người lớn

tìm ra đã lâu lăm rồi và đã được *cố định hoá* (mô hình lý thuyết).

Trong khi đó, phương pháp giáo dục mới lại để cho sự vật ở nguyên chỗ cũ, trong hiện thực, một cách thiên nhiên. Mỗi khi cần “học” nó, trẻ em phải quần nhau với cơ thể lí luận đang sống trong cuộc đời bằng một cuộc đấu súc, đấu trí quyết liệt. Kết quả là trẻ em phải *bắt sống* được nó. Lúc ấy, trẻ em muốn hay không cũng phải đặc biệt chú ý đến tính thực và sống của đối tượng. Nói cách khác, những tri thức được người lớn ghi lại trong sách vở mặc dù đã có một cuộc đời yên tĩnh như một đồ vật đã làm sẵn, nhưng đối với trẻ em, thì nó còn là cái sẽ phải có, đương còn là một bí mật, phải coi nó cơ hồ như đang phát triển. Vì vậy, chương trình phải được tổ chức *phù hợp với lôgic phát triển của bản thân đối tượng*. Nhưng bản thân khoa học giáo dục lại không đảm nhiệm chức năng phát hiện ra lôgic này. Đó là việc của khoa học (nghệ thuật) tương ứng, còn khoa học giáo dục chỉ có *chấp nhận hay không*. Nếu chấp nhận, thì chấp nhận cả kết quả lắn quá trình cô đúc (đã tinh chế) tạo ra kết quả ấy. Khác với bắt cứ lĩnh vực nào khác, khoa học giáo dục đặc biệt chú ý đến quá trình, vì nắm được quá trình tức là biết trước kết quả một cách chắc chắn, vượt sang bên kia *ngưỡng may rủi*.

Nhận thức ra quá trình phát triển của đối tượng cũng là một quá trình lịch sử. Trong một giai đoạn lịch sử nào đó, đây là một quá trình tích luỹ kinh nghiệm, cứ liệu như kiến tha mồi. Trong một giai đoạn lịch sử khác, do sự phát triển của bản thân đối tượng đạt đến trình độ cao hơn, quá trình phát triển của nó lại có tính chất khác. Trong mọi trường hợp đối tượng luôn luôn

phát triển, chứ không phải nhất thành bát biến. Hoặc cũng không phải chỉ do trình độ nhận thức phát triển mà ta nhìn thấy ở sự vật được nhiều hơn. Kì thực cả hai - cả đối tượng lẫn trình độ nhận thức của loài người - cũng phát triển trong quá trình lịch sử.

Phương thức phát triển của đối tượng do phép biện chứng phát hiện ra là *chuyển từ trừu tượng lên cụ thể* được hiểu tương đương với việc tạo ra cái mới, cái chưa hề có. Không tạo ra cái mới thì quá trình phát triển chấm dứt. Vì vậy, chương trình cần phải bắt đầu từ cái *trừu tượng nguyên thuỷ*, *cái trừu tượng xuất phát*, trong đó đã bao hàm khả năng làm nảy sinh cái mới tiếp theo, rồi cái tiếp theo nữa, v.v...

Hình ảnh “trẻ em bắt sống đối tượng”, nói lên tính chất vận động thực của cả trẻ em lẫn đối tượng cần chiếm lĩnh trong quá trình phát triển: nếu bắt sống vào lúc nào đó, thì lúc đó chỉ có cái *chỉnh thể tương ứng* của cả hai - cả trẻ em lẫn đối tượng vào đúng thời gian ấy, chứ không phải *cùng một lúc có tất cả*.

Tóm lại, nguyên tắc thứ nhất coi chương trình như *một hệ thống hiểu theo nghĩa phát triển*, vận hành theo lôgic bên trong của nó, là cơ cấu vận hành của một cơ cấu các cơ cấu. Tất cả các cơ cấu đều có tính tất yếu ngang nhau, mặc dù cơ cấu này bao hàm trong (nảy sinh từ) cơ cấu kia... cho đến *cơ cấu tối thiểu*, cơ cấu xuất phát, cơ cấu trừu tượng nhất (so với tất cả các cơ cấu sinh ra từ nó). Một cơ cấu được xác định bởi các yếu tố của nó và mối liên hệ giữa các yếu tố này, tức là cơ chế vận hành của cơ cấu. Trong cơ chế vận hành, có cả quá trình lịch sử của nó, có cái tất yếu trong quá khứ và cái mới trong tương lai, tức là diễn ra theo lôgic của bản thân. Một chương trình như thế, vừa có cả

tính “đường thẳng” vừa có cả tính “đồng tâm”, vừa không có cả hai. Trong thực tế, nó là cái tương đồng với khoa học (nghệ thuật, lối sống) hiện đại.

Nguyên tắc thứ hai. Trẻ em không phải là người lớn đã dành, cũng không phải người lớn thu nhỏ. Trẻ em là trẻ em. Vì vậy mọi chương trình môn học phải được cấu tạo *cho trẻ em*. Chỉ có điều xin chờ nhầm lẫn: “Cho trẻ em” hoàn toàn không có nghĩa là trò trẻ con, của già, của gần giống, hay tựa tựa như thật. Không ! Những gì mang lại cho trẻ em phải là *của thật*.

Sự chênh lệch, nếu có, giữa cái cho người lớn (ví dụ khoa học lớn) với cái cho trẻ em (môn học) là ở tính *chuẩn mực* của cái ấy. Còn lôgic của nó, tinh thần, nội dung vẫn là một, ở trình độ *hiện đại*. (Điều này đúng cho mọi lĩnh vực không có ngoại lệ).

Khó khăn thực tế là *xác định tính chuẩn mực*.

Trước hết, tính chuẩn mực được quy định bằng liều lượng đưa đến cho trẻ em. Chúng ta sẽ nói nhiều tính chuẩn mực về chất.

Thường thường mỗi nhà khoa học (nghệ sĩ) mô tả đối tượng từ một khía cạnh nào đó, trên một cơ sở *tối thiểu đủ tin cậy*. Vì vậy, trên cùng một đối tượng ấy có thể xây nên những mô hình khác nhau. Nếu những mô hình này đúng, thì chúng tương đương. *Tính tương đương này là cơ sở để xác lập tính chuẩn mực*. Chương trình môn học nên đứng ra ngoài những cuộc tranh cãi giữa các mô hình (các học thuyết trường phái v.v...) về một đối tượng ấy, nhờ đó có thể sử dụng sức mạnh tối đa của các mô hình đó. Khác với cơ sở tối thiểu cho một lý thuyết (mô hình) của khoa học lớn, môn học sử dụng nhiều hơn (nếu không nói là

tối đa) những phần tương đương của các lí thuyết, khiến cho đối tượng được nhìn từ nhiều phía khác nhau, bao gồm những cái có vẻ “thừa” đối với một lí thuyết khoa học chặt chẽ, nhưng tất cả gộp lại cũng chỉ “vừa đủ” cho một môn học.

Tính chuẩn mực của môn học, do đó, trên thực tế phải đi vào một luồng, một dòng, một lí thuyết của khoa học (nghệ thuật) tương ứng, nghĩa là lấy *mô hình này làm chuẩn để tập hợp tất cả những gì có liên quan đến đối tượng đó theo hàng ngang*. Mô hình chuẩn được lựa chọn thoát đầu tưởng như có phần nào “chủ quan” theo cách nhìn của người tuyển chọn, nhưng kì thực nó có tính khách quan nằm trong phạm vi lịch sử. Một là, mô hình đó được dự tuyển khi và chỉ khi nó đã đạt đến một trình độ khả dĩ “đối chơi” được với những mô hình khác đã được lịch sử chấp nhận và đương có một uy quyền thực tế. Điều này chỉ có thể xảy ra khi, hai là, từ trong bản chất, nó có khả năng hiện thực đang phát triển, mà ở thời điểm này, vào đúng lúc chúng ta đang tuyển chọn, nó đã sớm bộc lộ bản thân mình, hoặc ít nhất cũng đã có một tác động đến những đối với một số không ít lầm những chuyên gia trong lĩnh vực đang nói. Ba là, trong khi đó những mô hình quen thuộc đã tỏ ra không còn sức phát triển mà mất dần sức hấp dẫn. Cả ba khía cạnh vừa mô tả nói lên *tính khách quan của đối tượng* (khoa học, nghệ thuật..), chứ không tuỳ thuộc vào tính chủ quan của mỗi người tuyển chọn. Sự tranh cãi giữa các cá nhân cụ thể làm việc tuyển chọn chỉ là *dấu hiệu* nói lên sự ‘tranh giành’ vai trò lịch sử của những giai đoạn phát triển lịch sử nói chung của bản thân đối tượng ấy.

Nguyên tắc thứ ba. Nếu chỉ cần nói gọn một câu, thì nguyên tắc thứ nhất yêu cầu lấy khoa học (nghệ thuật, lối sống) hiện đại, thực, tồn tại trong đời làm cơ sở cho chương trình môn học tương ứng. Nhưng phải thấy chỗ sai khác giữa khoa học (nghệ thuật) lớn với môn học. Đó là tính chuẩn mực (nguyên tắc thứ hai). Hai nguyên tắc này chỉ cho phép ta xác định hướng đi cơ bản, chủ yếu là tinh thần của chương trình. Nhưng còn *liều lượng, khôi lượng* được chọn lại phải theo nguyên tắc khác. Đó là: tất cả những gì chúng ta mang đến cho trẻ em chỉ nhằm *phục vụ tốt nhất cho cuộc sống thực của nó*, đi theo nó suốt đời gop phần làm nên cuộc đời nó.

Trước hết, phải xuất phát từ *nhiệm vụ lịch sử*. Nó đề ra cho mỗi con người thuộc phạm vi nó những trách nhiệm bắt buộc, mà chung quy là: gì thì gì cũng phải sống cho được, sống cho nỗi, sống cho phù hợp với các điều kiện lịch sử - xã hội - kinh tế của nó, của chính nó, hôm nay và ngày mai.

Xã hội hiện đại khác hẳn mọi xã hội trước đây. Nền sản xuất (kinh tế) ngày nay đang chuyển mình mạnh mẽ hơn bao giờ hết. Lịch sử ngày nay đã làm một bước nhảy vọt từ tự phát sang tự giác: con người sẽ làm chủ được xã hội, thiên nhiên và bản thân mình.

Tất cả những điều đó buộc *con người hiện đại phải sống theo kiểu của nó*, nghĩa là khác hẳn với các cuộc sống từng có trong lịch sử, ít nhất cũng phải khác hẳn cuộc sống đã đề ra “kiểu học” vì lợi ích ngoài bản thân việc học.

Mỗi cuộc sống chỉ có thể được qui định bởi chính nó, theo tính tất yếu lịch sử của nó, không có “nếu” không có so đố

“người ta thì vậy thì mình thì...”, v.v. Một cách tương ứng, cuộc sống của mỗi trẻ em cũng phải xảy ra một cách tất yếu, thực, không mè nheo “nếu”. Chính cuộc sống thực hiện đại ấy là mục tiêu, là nguyên bản quy định mọi thứ mô phỏng theo nó, trong đó chương trình các môn học, tức cũng là chương trình tạo ra cuộc sống ấy theo sự quy định của nó, theo tính bắt buộc của nó. Vì vậy, chúng ta kiên quyết vượt quá mọi thành kiến để nhìn nhận cuộc sống thực hiện đại của trẻ một cách tinh táo. Nhất thiết gạt bỏ không thương tiếc những gì không giúp ích cho cuộc sống thực ấy. Còn lại, - trong hai cái. Cái nào quan trọng hơn thì chọn. Cái có cũng tốt, không cũng được - thì gạt bỏ hết, chỉ giữ lại cái cơ bản, cái chắc ăn, cái không bao hàm trong nó một lì may rủi - nói chung là *cái không - thể - không - có* cho cuộc sống bình thường hiện đang xảy ra của con người hiện đại.

Cái - không - thể - không - có cho cuộc sống bình thường được quy định một cách lịch sử, mà *hạn dưới* của nó dù cho con người có thể sống nổi trong các điều kiện lịch sử ấy. Trước đây, người ta lấy cái gọi là trình độ văn hoá tối thiểu để quy định hạn dưới ấy. Điều đó đúng, nếu không coi trình độ văn hoá chỉ là bằng cấp chữ nghĩa học đường. Trình độ văn hoá thực sự của một con người được quy định bởi trình độ văn hoá cơ bản (coi như *hạn dưới*) của một nền văn hoá, được xác định bởi chính nền *sản xuất hiện thực* tương ứng: công cụ sản xuất, quy trình sản xuất, năng xuất lao động, v.v. Đó là những cái - không - thể - không - có để duy trì đời sống hiện thực chỉ chừng nào những cái ấy đã có. mới xét đến những yếu tố văn hoá trong đời sống hàng ngày: đồ dùng, vật liệu sinh hoạt..v.v... Cuối cùng mới đến những yếu tố chỉ số về mặt tinh thần tương ứng, trong đó có

hình thái diễn đạt một cách tinh thần bản chất của nền văn minh vật chất (chữ nghĩa, bằng cấp.v.v.).

Chuẩn mực trình độ văn hoá của một xã hội là toàn bộ những nhu cầu tất yếu, ít nhất, cho đời sống vật chất và đời sống tinh thần của từng thành viên của nó. Trình độ này được quy định, suy cho cùng, một cách vật chất, bởi năng lực thực tiễn được kết tinh trong nền văn minh vật chất (công cụ lao động, đồ dùng sinh hoạt, phương tiện ăn, ở, đi lại, v.v.). Phải lấy mức ấy làm mức cuồng bức, đặc trưng cho nhà trường phổ thông. Như vậy, từ yêu cầu thực sự của lịch sử nền văn minh, trường phổ thông (giáo dục nhà trường tối thiểu) phải bảo đảm cho trẻ em một trình độ *tối thiểu* (chứ không phải trung bình hay cao nhất).

Nền văn minh hiện đại, đặc biệt trong xã hội xã hội chủ nghĩa, được đặc trưng bởi tính dân chủ rộng rãi của nó, không chỉ cho nhà trường, mà cho cuộc sống nói chung. Có những sản phẩm văn minh xưa kia chỉ thuộc về một số rất ít người, thì nay có thể, về nguyên tắc, thuộc mọi người. Nói rộng ra, một con người bình thường hiện nay cũng đạt đến trình độ văn hoá không thấp hơn trình độ văn hoá của tầng lớp trung bình hay cả "utu tú" của những xã hội trước đây. Sự biến đổi lịch sử ấy về mặt giáo dục thể hiện ở chỗ ngày xưa, cái - không - thể - không - có đối với tuyệt đại đa số dân cư chỉ có thể đến với họ bằng *phương pháp truyền tay*, trong đời sống hàng ngày, còn với giai cấp thống trị - bằng giáo dục nhà trường, thì nay, chính giáo dục nhà trường phải đưa đến cho mọi người dán cái - không - thể - không - có bằng chính *phương pháp nhà trường*. Như vậy, một mặt nhà trường hiện đại phải bảo đảm *tính tối thiểu* những cái

- không - thể - không - có cho mọi thành viên của xã hội, lại phải bảo đảm *tính tối ưu* của phương pháp đạt được cái đó. Điều này làm cho nhà trường hiện đại có một tinh thần, nội dung, phương pháp hoàn toàn mới, tương ứng với nhiệm vụ lịc sử hoàn toàn mới, chưa hề có của nó.

Một vấn đề cần đặc biệt lưu ý, nhà trường hiện đại là nơi xảy ra cuộc sống thực, cho nên cần phải hiểu những cái - không - thể - không - có không chỉ bó hẹp trong phạm vi khoa học, nghệ thuật mà thôi. Nó bao hàm cả đời sống *thể chất*, *cả lối sống*, là những việc xưa nay được coi là cuộc sống thực ngoài đời, thoát ra ngoài tầm tay nhà trường, vượt ra ngoài khuôn khổ cuộc - sống - trên - ghiế - nhà - trường. "Lối sống" cũng coi như một "môn học", có bài bản chương trình chính khoá, có quá trình phát triển... như bất cứ lĩnh vực nào khác (khoa học, nghệ thuật). Nó cũng có tính hiện đại, tính chuẩn mực của nó, nó cũng có hệ thống những cái - không - thể - không - có của nó.

Tóm lại, nội dung hiện đại của các chương trình môn học là nội dung của những cái - không - thể - không - có trong xã hội hiện đại, trong mọi lĩnh vực đời sống thực tràn gian hiện nay và 10 - 15 năm sau.

§35. BÀI HỌC

1. Bài học là đơn vị cơ bản của quá trình giảng dạy. Tư tưởng cơ bản của tác giả là coi bài học như một khâu của "quy trình công nghệ" trong giảng bài.

Tôi đã thuyết phục bạn bằng một tư tưởng cơ bản: coi nhà trường là nơi xảy ra cuộc sống thực. Rồi tôi tiếp tục cụ thể hóa mình đề đó: trong cuộc sống thực nhà trường, thầy và trò là *hai chủ thể* hoạt động trong một quan hệ phân công - hiệp tác: Thầy tổ chức - trò hoạt động. Đây cũng là một tư tưởng khoa học cơ bản. Nó cần được cụ thể hoá hơn nữa: trẻ em tự làm ra sản phẩm giáo dục cho mình và vì vậy mà phát triển. Nhưng trẻ em làm việc này theo phương pháp nhà trường, nên sản phẩm giáo dục phải được dự liệu trước: thầy giáo phải *thiết kế* sẵn, cung cấp vật liệu, mẫu sản phẩm... quy trình công nghệ... để cho trẻ em *thi công*. Trẻ em phải thi công trước mặt thầy giáo, dưới sự hướng dẫn và kiểm soát của thầy giáo. Quá trình thi công phải xảy ra một cách tuyến tính (trên một đường thẳng) gồm những đoạn kế tiếp nhau cho những *sản phẩm bộ phận* tương đối hoàn chỉnh. Một bộ phận như thế xét trong toàn bộ chương trình một môn học, tôi gọi là *bài học*.

Nếu *đem khớp* các quan niệm ở các mục 29, 30, 31 của hoạt động học tập thì sẽ thấy, cần phải căn cứ vào *hệ thống khái niệm* mà quy định những sản phẩm - bộ phận này. Nói cách khác:

2. Nội dung của bài học là *khái niệm*. Nếu môn học tương đồng với một hệ thống khái niệm, thì bài học chỉ liên quan trực tiếp đến một khái niệm. Trong thực tiễn giáo dục, bài học là quá trình thầy giáo tổ chức hoạt động để trò linh hôi được một khái niệm và *kĩ năng*, *kĩ xảo* tương ứng.

Tôi xin nhắc lại vài điều cần thiết về khái niệm. Khái niệm (A) là cái *vốn có* trong hiện thực và được tự duy phát hiện ra.

Sau khi được phát hiện, khái niệm có thể có nhiều hình thức tồn tại ($f_i(A)$):

$$A \rightarrow f_i(A)$$

A là một hệ thống phát triển:

$$A : A_1 \Rightarrow A_2 \Rightarrow \dots \Rightarrow A_i \Rightarrow \dots$$

do đó, về mặt *hình thức*, cũng phải có một sự tương ứng f , rất đa dạng:

$$f_j : f_{j1}, f_{j2}, \dots, f_{ji} \dots$$

Ví dụ: A có thể có các hình thức

Trên vật thật: $f_{1'}(A_1)$

$f_{2'}(A_1)$: Trên các mô hình vô đoán.

$f_{3'}(A_1)$: Trong đầu.

Một bài học là một *quá trình hoàn chỉnh* để hình thành khái niệm, từ đầu đến cuối. Vì vậy cần phải tổ chức cho trẻ em làm đủ tất cả mọi việc, ví dụ:

1. Thầy đưa trẻ em vào *tình huống có vấn đề*.
2. Trẻ em phát hiện *ra vấn đề* đó, tức là đón nhận một *bài toán*.
3. Một khi các sự kiện ấy đã có, thì cũng đã hình nên một *trường hành động* (§2).
4. Tổ chức trẻ em hoạt động trong từng hành động ấy! Đến đây phải đi theo các bước bắt buộc để đi đến tận hình thức khái niệm. Nếu nói chung nhất, thì trẻ em phải làm ba việc lớn, tương ứng với ba hành động học tập: 1) hành động phát hiện ra

nguồn gốc và lôgic của khái niệm gọi là hành động phân tích. 2) hành động mô hình hoá - diễn đạt một cách vật chất và cảm tính lôgic của khái niệm; 3) Hành động sử dụng và cụ thể hoá khái niệm.

Có thể bạn không quên rằng mỗi bài học tương ứng với một khái niệm (và kỹ năng, kỹ xảo của nó). Nhưng có điều bạn dễ nhầm lẫn bản thân khái niệm về khái niệm. Khái niệm của chúng ta là khái niệm khoa học, tức là *bản chất* của sự vật (đối tượng). Trẻ phải nắm lấy *nội dung* của khái niệm, lôgic của nó, sự tồn tại và vận động của nó. Đồng thời, trẻ phải “tìm cho” khái niệm mọi hình thức có thể có, để làm nên một sản phẩm hoàn chỉnh: khái niệm. Như vậy là từ *nguyên liệu* cho đến khi đóng gói... trẻ em đều tự mình làm lấy, chứ không phải “nghe giảng” như trước đây.

Muốn cho một bài học thành công cần phải biết *đánh vào chỗ hiểm*: lôgic của khái niệm.

3. Lôgic của khái niệm có thể ở dạng tinh, ẩn tàng, cũng có thể ở dạng động, hiện thực. Theo cách nói của ta, lôgic tinh còn ở trạng thái chưa phát triển, chưa được *chủ thể hoá*.

Cái cốc để trên bàn là cái chưa lôgic ở dạng tinh. Khi ta dùng nó để uống nước, thì cái năng lực người *tiêm vào* làm cho nó sinh động hẳn lên và lúc ấy nó mới thực sự là *khái niệm cốc*, còn trẻ em có thêm năng lực mới. Muốn có được năng lực này không thể nghe giảng, mà phải hành động và *hành động* theo đúng lôgic của khái niệm cốc.

Muốn linh hôi được một khái niệm khoa học thì phải nắm được lôgic của khái niệm. Đó là cách làm chủ yếu của bài học.

Lôgic khái niệm nằm ở trong một sự vật (nếu nó ở trong “nhiều” cái, thì những cái đó cũng được coi là *một* đối với khái niệm ấy), cho nên phải hành động *trực tiếp* lên sự vật ấy, chứ không qua một cái trung gian nào khác. Nhưng đồng thời, lôgic ấy phải có một hình thức tồn tại hay biểu hiện, nên chủ thể cũng phải chinh phục luôn cả hình thức. Từ đó, trên thực tế, kĩ thuật giảng dạy phải được *quy trình hoá* theo mỗi bài học, nếu xét về phía chương trình môn học, còn đối với trẻ thì cá thể hoá cho từng em, sao cho trong quá trình một bài học *không ai ngăn cản ai và không bị ai ngăn cản*.

4. Quy trình công nghệ của một bài học thoát tiên được chia thành *việc làm*.

Một bài học có thể có 1, 2, 3, 4 v.v... việc làm. Mỗi việc làm cho một sản phẩm bộ phận. Ví dụ bài học “cái cuốc” gồm có ít nhất ba việc làm lớn: làm lưỡi, làm cán và tra thành cái cuốc. Để có lưỡi và cán, cần làm những thao tác khác nhau trên thực tế hiện trường: một bên là cưa, gọt, bào... còn bên kia là rèn. Nhưng về mặt *chức năng* thì các việc làm ấy bình đẳng nhau, cùng có một tính tất yếu như nhau.

Xét trong toàn bộ, *trật tự các việc làm* là bắt buộc, vì chúng trải ra trên thời gian kế tiếp nhau. Vì vậy, cần phải tổ chức chặt chẽ *trật tự* việc làm:

$$V : V_1 \rightarrow V_2 \rightarrow V_3 \rightarrow \dots \rightarrow V_i \rightarrow \dots$$

Ở đây, nguyên tắc *thấp nhất* là “sau việc đó” tức là sau khi làm xong việc V_1 , thì làm tiếp việc V_2 : $V_1 \rightarrow V_2$. Còn nguyên tắc *cao nhất* là “do việc đó”, tức là bản thân việc V_1 , sẽ *phát triển* thành việc V_2 , tạo ra một quan hệ tất yếu: $V_1 \rightarrow V_2$.

Muốn xác định được trật tự việc làm, thì phải căn cứ vào lôgic khái niệm. Về phía nó, lôgic là một *chuỗi thao tác*. Vì vậy, phải tổ chức các việc làm sao cho *chuỗi thao tác hành động sẽ biến thành chuỗi thao tác lôgic*.

5. Mỗi việc làm V có một chuỗi thao tác xác định của nó. Ở đây, ta áp dụng nguyên tắc *thấp nhất* là các thao tác kế tiếp nhau “sau cái đó”.

$$T : T_1 \rightarrow T_2 \rightarrow \dots \rightarrow T_i \rightarrow \dots$$

Từ đó, ở tại “trường hành động”, quá trình xảy ra trên các thao tác. Ta hình dung quá trình này xảy ra trên một đường thẳng, được cắt ra từng *đoạn*, rồi xếp lại thành một mạng.

$$V_1 : T_1 \rightarrow T_{1'} \rightarrow T_{1''} \rightarrow \dots \rightarrow T_{1'''} \rightarrow \dots$$

$$V_2 : T_2 \rightarrow T_{2'} \rightarrow T_{2''} \rightarrow T_{2'''} \rightarrow \dots \rightarrow T_{2''''} \rightarrow \dots$$

.....

$$V_j : T_j \rightarrow T_{j'} \rightarrow T_{j''} \rightarrow T_{j'''} \rightarrow \dots \rightarrow T_{j''''} \rightarrow \dots$$

Chuỗi các thao tác T_j làm thành quy trình công nghệ của một bài học.

Rất có thể bản thân mỗi thao tác T_{ji} đã được chuẩn bị sẵn (từ 0 đến 6 tuổi), nhưng vấn đề là *tổ hợp* chúng lại thành những đơn vị như những *khối đúc liền*.

Xin bạn đừng ngạc nhiên, về bản chất, mỗi thao tác T_{ji} này đều là con cháu dòng dõi của các *thao tác vật chất*, những thao tác thông thường của mỗi người bình thường trong xã hội. Ai có thể sống được bình thường, nghĩa là có được những thao tác

bình thường của các giác quan... thì có khả năng đi xa, rất xa theo sự phát triển tất yếu của nó.

Phương pháp giáo dục mới chỉ muốn làm một việc thường tình như cuộc sống từng làm. Nó dạy cho trẻ em làm những việc thông qua các *thao tác*, mà ai cũng có thể làm được. Thầy giáo tài tình hơn người khác ở chỗ biết *phân giải* sản phẩm giáo dục. phân giải bản thân quá trình hình thành nó thành một chuỗi thao tác. rồi sắp xếp theo đúng trật tự của chúng. Chỉ có như thế mới đảm bảo tính tối ưu của quá trình giáo dục xét trong toàn cục.

40.000 ₧